



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA

**UMA ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE
OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

CAJAZEIRAS

2020

INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA

**UMA ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE
OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

CAJAZEIRAS – PB

2020

INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA

**UMA ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE
OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

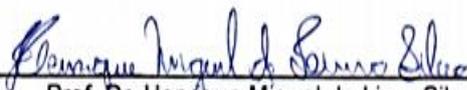
Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras – Proletras - da
Universidade Federal de Campina Grande,
Campus de Cajazeiras na área de concentração
Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa
*Leitura e Produção textual: diversidade social e
práticas docentes*, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 19/02/2020

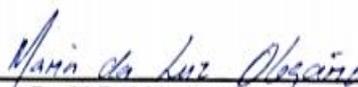
Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/PROFLETRAS/UFPG - Orientadora)



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(UFPB/PROLING – Examinador 1)



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário
(CE/UFPB/PROFLETRAS-UFPG – Examinador 2)

Prof.ª Dr.ª Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/PROFLETRAS/UFPG – Suplente)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras – Paraíba

S586a Silva, Inacio Francisco Teixeira.
Uma análise dos operadores argumentativos em artigos de opinião no 8º ano do ensino fundamental a partir de uma sequência didática / Inácio Francisco Teixeira Silva. - Cajazeiras, 2020.
140f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2020.

1. Linguística textual. 2. Semântica argumentativa. 3. Operadores argumentativos. 4. Argumentação. 5. Artigo de opinião. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'42(043.2)

“[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

(BAKHTIN, 1988, p, 95)

Dedico este trabalho a minha mãe, **Maria Francisca**, minha mestra predileta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de todas as coisas, meu guia e protetor, a quem devo todas as minhas conquistas, quem me capacita e me dá forças para lutar por meus sonhos e vencer as dificuldades da vida. A Ele toda honra e toda glória!

Ao meu pai, Sr. Francisco, e à minha mãe, D. Maria, que com amor e humildade souberam me educar, orientando-me, sempre, a seguir o caminho do bem. Obrigado por todo o carinho e zelo por mim ao longo desses anos.

Ao meu amigo de todas as horas, Zenilton Elias. Obrigado por sua presença constante em minha vida e por me ajudar a realizar meus sonhos, através de gestos e palavras de incentivo. À minha amiga-irmã, Sônia Nascimento, pelas palavras de incentivo e por ser tão presente em minha vida.

Aos professores do Profletras, pelas significativas contribuições teórico-metodológicas.

À Prof^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira e ao Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima por disponibilizarem tempo para a leitura da dissertação em sua fase inicial e pela valiosa contribuição na banca de qualificação.

Aos colegas da V turma do Profletras, que dividiram comigo tantos momentos especiais. Jamais esquecerei do carinho e da gentileza de cada um de vocês para comigo, das nossas conversas e risadas nos intervalos e, sobretudo, da partilha das experiências docentes.

Agradeço, especialmente, às colegas-amigas Joice Élide, Aída Bandeira, Luzia Helena, Mariza Ledjane e Natália Bagagim. Obrigado pelo companheirismo de vocês, por dividirem comigo o desafio de cursar o Profletras.

À escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, na pessoa do Diretor, por permitir que eu realizasse a aplicação da proposta de intervenção pedagógica.

Aos alunos do 8º ano B da Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, principais colaboradores de minha pesquisa. Obrigado por contribuírem na realização deste trabalho tão importante em minha vida.

À Secretaria Municipal de Educação de Umari – Ceará, pela compreensão e pela solicitude em me atender no que eu precisei no trajeto do Mestrado.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por permitir que eu realizasse o sonho de ser Mestre.

A todos/as, muito obrigado!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais, pela maneira extraordinária e responsável como orientou a realização deste trabalho e por todo o apoio e carinho prestados ao longo de todo o percurso do mestrado. Muito obrigado por compartilhar comigo um pouco de seu vasto conhecimento, por ter me escolhido como orientando e, principalmente, por acreditar na minha capacidade. Seus esclarecimentos teóricos e sua competência profissional foram fundamentais para que eu concluísse este trabalho. Minha eterna gratidão!

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

(O Pequeno Príncipe)

RESUMO

A argumentação é um recurso fundamental à língua. Os sujeitos, no convívio em sociedade, valem-se de instrumentos linguísticos para a construção de argumentos em defesa de pontos de vista. Esses mecanismos linguísticos são chamados de operadores argumentativos e são responsáveis pela construção da argumentação dos discursos. Com o foco nessa discussão, esta pesquisa objetiva analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições que esse estudo planejado pode oferecer ao trabalho com operadores argumentativos. Nessa direção, construímos uma base teórica fundamentada na Linguística textual e na Semântica Argumentativa para a análise dos operadores argumentativos; aplicamos uma sequência didática com a finalidade de levar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a produzir um artigo de opinião; identificamos os operadores argumentativos utilizados por eles nos seus textos, observando os efeitos de sentido em favor da intenção argumentativa; e descrevemos as contribuições que uma sequência didática, como conjunto de atividades planejadas, oferece ao trabalho com operadores argumentativos. Para tanto, o trabalho está fundamentado na Linguística textual, a partir das discussões de Marcuschi (2008) e Koch (2005, 2011), e na Semântica Argumentativa, com Ducrot (1988, 1989) e seus seguidores. Além dessa base teórica, buscamos fundamento para a elaboração da sequência didática em Scheneuwly e Dolz (2004). Para essa investigação, adotamos uma pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa. A análise foi realizada mediante aplicação de uma sequência didática para o levantamento do *corpus* de análise dos operadores argumentativos no gênero artigo de opinião. O universo e o *corpus* da pesquisa são constituídos de quinze redações produzidas pelos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II. As análises revelaram que os operadores usados com maior frequência nos artigos foram: *ou*; *e*; *porque*; *pois*; *mas*; *também*; *até*; *por isso*; *portanto*; *até mesmo* e *porém*. E empregados raramente foram: *no entanto*; *além disso*; *ainda* e *logo*. Estabeleceram relações semânticas como: *adição*; *disjunção argumentativa*; *contrajunção* (contraste de argumentos; *explicação*; *conclusão* e a *gradação*, assinalada por operadores que indicavam argumentos mais fortes de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão. Além disso, pode-se dizer que o estudo orientado, como a sequência didática, permitiu aos estudantes aprimorar a aprendizagem do gênero artigo de opinião, da competência linguística pelo uso dos operadores argumentativos, bem como da competência leitora e discursiva.

Palavras-chave: Linguística Textual. Semântica Argumentativa. Operadores Argumentativos. Artigo de Opinião.

RESUMEN

La argumentación es un recurso fundamental a la lengua. Los sujetos, en sociedad, utilizan herramientas lingüísticas para la construcción de argumentos en la defensa de puntos de vista. Esos mecanismos lingüísticos son llamados de operadores argumentativos y son responsables por la construcción de la argumentación de los discursos. A partir de esa discusión, esta investigación tiene el objetivo de analizar el empleo de los operadores argumentativos en artículos de opinión contruidos por estudiantes del 8º año de la Enseñanza Fundamental, desde una secuencia didáctica, para percibir las contribuciones que ese estudio planeado puede ofrecer al trabajo con operadores lingüísticos. En esa dirección, construimos una base teórica fundamentada en la Lingüística Textual y en la Semántica Argumentativa para el análisis de los operadores argumentativos; aplicamos una secuencia didáctica con la finalidad de llevar los estudiantes del 8º año de la Enseñanza Fundamental a producir un artículo de opinión; identificamos los operadores argumentativos utilizados por ellos en sus textos, observando los efectos de sentido en favor de la intención argumentativa; y describimos las contribuciones que una secuencia didáctica, como conjunto de actividades planeadas, ofrece al trabajo con los operadores argumentativos. Para tanto, el trabajo se fundamenta en la Lingüística Textual, a partir de las discusiones de Marcuschi (2008) y Koch (2005, 2011); y en la Semántica Argumentativa, con Ducrot (1988, 1989) y sus seguidores. Además de esa base teórica, buscamos fundamentación en la elaboración de la secuencia didáctica en Scheneuwly y Dolz (2004). Para esa investigación, adoptamos una investigación etnográfica, participante, de naturaleza cualitativa. El análisis fue realizado mediante aplicación de una secuencia didáctica para levantar el *corpus* de análisis de los operadores argumentativos en el género artículo de opinión. El estudio es compuesto por quince redacciones producidas por los estudiantes del 8º año de la Enseñanza Fundamental. El análisis muestra que los operadores usados a menudo en los artículos fueron: o; y; por qué; pues; pero; también; hasta; por eso; por lo tanto; hasta mismo y, sin embargo. Poco utilizados, tenemos: además; aun y luego. Establecieron relaciones semánticas como: adición, disyunción argumentativa; contra-junción (contraste de argumentos; explicación; conclusión y gradación, señalada por los operadores que muestran argumentos más fuertes de una escala orientada en el sentido de determinada conclusión. Además, se puede decir que el estudio orientado, como la secuencia didáctica, permitió a los estudiantes perfeccionar el aprendizaje del género artículo de opinión, de la competencia lingüística por el uso de operadores argumentativos, así como de la competencia lectora y discursiva.

Palabras-clave: Lingüística Textual. Semántica Argumentativa. Operadores Argumentativos. Artículo de opinión.

LISTA DE SIGLAS

LT – Linguística Textual

TAL – Teoria da Argumentação na Língua

OP – Operadores Argumentativos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operadores Argumentativos

Quadro 2 – Proposta de Produção Textual

Quadro 3 – Critérios de Correção do Gênero Artigo de Opinião

Quadro 4 – Uso dos Operadores Argumentativos

Quadro 5 – Frequência de Uso dos Operadores Argumentativos

Quadro 6 – Contribuições da Sequência Didática no contexto do estudo dos operadores argumentativos

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Esquema de Sequência Didática

FIGURA 2 – Texto escrito por A1

FIGURA 3 – Texto escrito por A2

FIGURA 3 – Texto escrito por A3

FIGURA 4 – Texto escrito por A4

FIGURA 5 – Texto escrito por A5

FIGURA 6 – Texto escrito por A6

FIGURA 7 – Texto escrito por A7

FIGURA 8 – Texto escrito por A8

FIGURA 9 – Texto escrito por A9

FIGURA 10 – Texto escrito por A10

FIGURA 11 – Texto escrito por A11

FIGURA 12 – Texto escrito por A12

FIGURA 13 – Texto escrito por A13

FIGURA 14 – Texto escrito por A14

FIGURA 15 – Texto escrito por A15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
3.1 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
4 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO	37
4.1 OPERADORES ARGUMENTATIVOS	43
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	48
5.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	50
5.2 A CONSTRUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO EM SALA DE AULA	53
5.2.1 ETAPAS DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL	55
5.2.2 PLANEJAMENTO	56
5.2.3 PRODUÇÃO INICIAL.....	57
5.2.4 REVISÃO.....	59
5.2.5 REESCRITA.....	60
5.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	61
5.3.1 ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
6 ANALISANDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS ARTIGOS DE OPINIÃO	70
6.1 LEVANTAMENTO E OCORRÊNCIAS DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	70
6.2 EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES EMPREGADOS NOS TEXTOS	73
6.3 CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O USO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115

REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – Conhecendo o artigo de Opinião.....	123
APÊNDICE B – Atividade de Coesão e Coerência	125
APÊNDICE C – Atividade de Concordância Verbal e Nominal	128
APÊNDICE D – Proposta de Produção Textual.....	130
ANEXOS	133
ANEXO 1 – ENTREVISTA SOBRE CYBERBULLYING.....	134
ANEXO 2 – OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	137
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	138

INTRODUÇÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(FREIRE, 1996, p. 85)

A epígrafe que inicia este capítulo expressa a natureza que impulsiona a realização de um trabalho – aqui, o prazer pela pesquisa, pelo conhecimento, sobretudo a atração pela educação e o desejo de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa dos nossos alunos da escola pública. Foram a curiosidade e a inquietação que nos fizeram debruçar nos estudos da linguagem.

A linguagem perpassa todas as atividades humanas. É por meio dela que o homem expressa suas ideias, defende suas ideologias, altera a opinião dos seus interlocutores e interage socialmente com as demais pessoas. Nesse sentido, os estudos em torno da linguagem se tornam cada vez mais importantes num mundo marcado pela informação e comunicação. Além disso, a linguagem é indispensável para a construção do conhecimento em todas as áreas.

A convivência em sociedade exige dos sujeitos-falantes o domínio da linguagem para interagirem com os diferentes grupos que integram a sociedade. Por pertencer a um determinado grupo social, o homem, ao posicionar-se, constrói seus discursos em favor de suas ideias a fim de convencer seus ouvintes. Para isso, recorrem a um artifício linguístico chamado argumentação. A argumentação é um recurso importante na língua que torna os discursos mais consistentes, mais válidos.

O grau de força de um argumento depende de vários fatores, dentre eles o nível de informação sobre o objeto do qual se fala, como também dos conhecimentos relacionados aos recursos linguísticos de que a língua dispõe para que os falantes construam suas argumentações. Assim, para construção de argumentos eficazes, os sujeitos recorrem a conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Partindo dessa observação, o questionamento que norteia esta pesquisa é: como os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental empregam os operadores argumentativos em favor da intenção comunicativa em um artigo de opinião? E, atrelada a esta questão: quais as contribuições que uma sequência didática, como um estudo planejado, oferece ao trabalho com operadores argumentativos?

Partimos do pressuposto de que a maioria dos alunos do ensino fundamental sente dificuldade em escrever textos dissertativo-argumentativos. Esses textos, quando solicitados, apresentam sérios problemas de coesão, de coerência e de argumentação, observados pela ausência de marcas linguísticas de argumentação (operadores argumentativos) que orientam a intenção comunicativa do discurso ou mesmo pelo emprego inadequado de determinados operadores. No entanto, acreditamos que o trabalho com os operadores argumentativos, realizado de maneira sistemática como é o caso de uma sequência didática oferece aos alunos melhores condições para uma produção textual de qualidade.

Na intenção de responder aos questionamentos de pesquisa, traçamos como objetivo geral: analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições que esse estudo planejado pode oferecer ao trabalho com operadores argumentativos.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: construir uma base teórica fundamentada na Linguística textual e na Semântica Argumentativa para a análise dos operadores argumentativos; aplicar uma sequência didática com a finalidade de levar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a produzir um artigo de opinião; identificar os operadores argumentativos utilizados por eles nos seus textos; observar os efeitos de sentido dos operadores argumentativos em favor da intenção argumentativa; e descrever as contribuições que uma sequência didática, como conjunto de atividades planejadas, oferece ao trabalho com operadores argumentativos.

Em busca das respostas, o trabalho está fundamentado na Linguística Textual, a partir das discussões de Marcuschi (2008) e Koch (2005, 2011), e na Semântica Argumentativa, com Ducrot (1988, 1989) e seus seguidores. Além dessa base teórica, buscamos fundamento para a elaboração da sequência didática em Scheneuwly e Dolz (2004).

Para essa investigação, adotamos uma pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de sujeitos se comporta linguisticamente, fazendo uso da escrita em artigos de opinião, e participante, porque o pesquisador participou das etapas de aplicação dos instrumentos, lidando diretamente com os colaboradores em sala de aula.

Esta proposta de pesquisa se justifica pelo entendimento de que é necessário intervir nas dificuldades de escrita dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver habilidades necessárias que os ajudem a produzir textos coesos e bem fundamentados. E, para isso, o artigo de opinião se constitui como o gênero que permite ao aluno expressar seus pensamentos e defendê-los através da utilização de recursos disponíveis na língua, que direcionam a argumentação.

Nessa direção, pontuamos para um dos papéis da escola que é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, através de práticas de linguagem que envolvam diferentes gêneros, permitindo-lhes, por meio da escrita, atuarem como cidadãos críticos e competentes, capazes de produzirem discursos e textos coesos e coerentes, no intuito de expressar ideias, defender opiniões e convencer seus interlocutores por meio de argumentos bem fundamentados.

Nessa perspectiva, propomos, por meio de sequência didática, trabalhar com artigo de opinião, a fim de estimular a competência discursiva dos alunos com ênfase na argumentação. Esse gênero é propício a nossa proposta, uma vez que se trata de um texto dissertativo-argumentativo, cuja finalidade é a exposição e defesa de ideias. É por esse viés que acreditamos ser o artigo de opinião ideal para fomentar o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos estudantes, permitindo-lhes se expressarem por meio do texto escrito.

É importante salientar que a pesquisa se coaduna com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao preconizar que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado no texto a partir de diversificados gêneros. Assim, tomamos o texto como um importante instrumento em que os alunos, por meio da língua, expõem seus conhecimentos e ideologias.

No que se refere à estrutura textual deste trabalho, ela está organizada em seis capítulos. Neste primeiro, que ora se apresenta, expomos o tema da investigação e sua relevância no âmbito escolar, os objetivos, a hipótese, a justificativa e todo a estrutura deste estudo.

No segundo capítulo, discursivizamos sobre as contribuições teórico-metodológicas da Linguística Textual para o trabalho com o texto, realizando um trajeto histórico desse ramo da linguística, desde o seu surgimento até a atualidade, destacando a importância dessa ciência para uma reorientação do ensino-aprendizagem da produção, recepção e interpretação do texto no contexto escolar.

No terceiro capítulo, fazemos uma reflexão sobre o atual ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa, apresentando, a partir de Koch (2005), as concepções de língua e de sujeito que implicam no ensino da produção textual em sala de aula. Estendemos nossa reflexão ao trabalho do professor de português, uma vez que ele é, por excelência, o mediador da aprendizagem do aluno.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso histórico da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e suas fases. Inscrevem-se, nessa discussão, estudos sobre os operadores argumentativos, ressaltando o caráter argumentativo da língua a partir dos estudos desenvolvidos por Ducrot (1988 e 1989) e colaboradores. Essa teoria afirma que a argumentação é intrínseca à língua e se faz presente nos enunciados por meio de marcas linguísticas (operadores argumentativos) que evidenciam as intenções dos enunciadores.

O quinto capítulo se refere à metodologia utilizada neste trabalho. Aqui, realizamos uma explanação sobre o tipo de pesquisa adotada, sobre o *corpus*, as categorias de análise e as etapas da pesquisa, desde a sua submissão ao Comitê de Ética até as discussões dos resultados obtidos. Ainda, apresentamos o modelo de sequência didática de Scheneuwly e Dolz (2004), utilizado para a aplicação da proposta de intervenção pedagógica. Fazemos também algumas considerações sobre a construção do artigo de opinião, apresentando suas etapas de produção. Em seguida, delineamos a proposta de intervenção pedagógica.

No sexto capítulo, o enfoque é dado às análises dos textos produzidos pelos alunos, bem como às discussões dos resultados. Nesse momento, fazemos o levantamento dos operadores argumentativos utilizados nos artigos de opinião, observando o número de ocorrências com que esses mecanismos linguísticos foram empregados e seus efeitos de sentido em favor da argumentação. Concomitante às análises, tecemos discussões concernentes aos resultados obtidos. Essas discussões são abordadas no último capítulo deste trabalho.

Depois desse percurso, chegamos às considerações finais, momento em que elencamos as constatações referentes aos resultados da pesquisa, destacando a importância de um estudo planejado para o ensino da escrita, bem como a relevância do trabalho com operadores argumentativos para a construção da argumentação em artigos de opinião. Na sequência, apresentamos as referências consultadas para as discussões teóricas realizadas, seguidas dos apêndices e anexos.

2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“[...] teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português”.

(ANTUNES, 2009, p.40-41)

A epígrafe, acima, ressalta a importância do embasamento teórico para uma prática pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, os professores devem munir-se de princípios teóricos sólidos acerca do fenômeno da linguagem, da concepção de língua e de texto, uma vez que são esses conhecimentos teóricos que norteiam o seu fazer em sala de aula. Assim, acreditamos que realização de um trabalho pedagógico mais eficaz depende do conhecimento do docente acerca do seu objeto de trabalho.

Neste sentido, este capítulo apresenta um percurso histórico da Linguística Textual e expõe as contribuições teórico-metodológicas dessa ciência para uma reorientação do ensino-aprendizagem da produção, recepção e interpretação do texto no contexto escolar.

A Linguística Textual (LT) surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, nos anos de 1960, sendo definida como:

[...] o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamentos de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Ao contrário da corrente estruturalista, essa vertente ultrapassa os limites da frase e preocupa-se com “os processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM, 2006, p.16).

No Brasil, essa teoria passou a ser conhecida na década de 80, do século XX, por intermédio dos trabalhos desenvolvidos por Koch (1984) e Marcuschi (1983). Os estudos desses dois linguistas trouxeram significativas contribuições teórico-

metodológicas para o redirecionamento do ensino da produção e compreensão do texto, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa.

Na história da constituição da LT, podemos afirmar que houve três fases distintas, com métodos e perspectivas diferentes, a saber: *análise transfrástica*, elaboração de *gramáticas textuais* e, por último, a elaboração da *teoria do texto*. Segundo Marcuschi (2008, p. 73), “a motivação inicial da LT foi o entendimento de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto”.

De acordo com Bentes (2006, p. 246), “a Linguística Textual foi progressivamente se afastando da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussuriana”. Isso significa que a LT estava interessada em analisar não só a estrutura do texto, mas também o seu funcionamento, considerando o sujeito e o contexto comunicativo.

Em um primeiro momento, o interesse foi a análise transfrástica, que consistia em verificar as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos. Nessa fase, não se considerava, ainda, o texto como objeto de análise, pois, partia-se da frase para o texto. Um dos principais conceitos de texto, segundo Bentes (2006, p. 247 apud HARWEG, 1968) “[...] um texto era uma sequência pronominal ininterrupta e que uma de suas principais características era o fenômeno do múltiplo referenciamento”. O múltiplo referenciamento consiste na retomada de um referente textual por meio de mecanismos coesivos ao longo do texto. Vale salientar que esse fenômeno, hoje, é conhecido como coesão referencial.

Bentes (2006, p. 247 apud ISENBERG, 1970) também vai dar ênfase ao conceito de texto, “um texto era definido como uma sequência coerente de enunciados”. Assim, considerava-se o texto como “resultado de um ‘múltiplo referenciamento’ [...] como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2006, p. 4). Percebemos que os elementos coesivos eram fundamentais para a construção de uma unidade de sentido, isto é, para a construção de um texto.

Todavia, constatou-se que os elementos coesivos não eram suficientes para a compreensão geral do texto, visto que há enunciados em que esses elementos não se fazem presentes e, mesmo assim, podem ser entendidos pelos ouvintes. Dessa forma, verificou-se a insuficiência dessa análise e buscou-se uma nova teoria que

considerava a competência linguística do falante acerca dos enunciados. Passou-se a um segundo momento, cujo objetivo era a elaboração de gramáticas textuais.

Nesse segundo momento da LT, o interesse foi a elaboração de gramáticas de texto. Essas gramáticas foram influenciadas pelo Gerativismo de Chomsky (1965), que, analogamente às gramáticas gerativas, buscava descrever a competência textual do falante. Nessa fase, afirma-se que todo falante nativo possui conhecimentos acerca da formação de um texto que o leva a distinguir um texto bem formado de frases desconexas.

Segundo Charolles (1989, apud BENTES, 2006, p. 250), essa competência textual do falante seria formada de três competências básicas:

- a) capacidade formativa, que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos e que também lhe possibilita a avaliação, com convergência, da boa ou má formação de um texto dado;
- b) capacidade transformativa, que torna capaz de reformular, parafrasear e resumir um texto dado, bem como avaliar, com convergência, a adequação do produto dessas atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi executada;
- c) capacidade qualificativa: que lhe confere a possibilidade de tipificar, com convergência, um texto dado, isto é, dizer se ele é uma descrição, narração, argumentação etc., e também a possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

A competência textual de cada falante o capacitaria a construir e reconhecer diferentes textos, permitindo-lhes, ainda, distinguir aqueles que são bem construídos daqueles que apresentam problemas em sua constituição. Nesse sentido, caberia às gramáticas textuais “verificar o que faz com que um texto seja um texto; levantar os critérios para a delimitação de textos e diferenciar as várias espécies de texto” (BENTES, 2006, p. 250-251).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 73), a noção de gramática de texto

[...] supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “*boa formação textual*”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados.

Podemos constatar que o projeto de elaboração de gramáticas textuais não conseguiu lograr êxito, uma vez que “o texto era tomado como uma unidade teórica formal, cujas propriedades diziam respeito ao sistema abstrato da língua” (BENTES,

2006, p. 249). Dessa forma, essas gramáticas limitavam-se à segmentação e à classificação dos textos em suas unidades menores.

Cabe ressaltar, porém, que as gramáticas de texto trouxeram duas noções importantes para o estudo do texto. A primeira é a conceituação do texto como uma unidade linguística mais elevada que se subdivide em unidades menores passíveis de classificação. A segunda noção é a de que não existe continuidade entre frase e texto, visto que são entidades diferentes e a significação de um texto não depende do somatório das partes que o compõe.

Todavia, apesar dos avanços trazidos por essa teoria, percebeu-se que as gramáticas textuais não davam conta de descrever todos os textos possíveis em uma língua natural. Além disso, outro problema observado refere-se à separação entre texto (unidade estrutural, criada a partir da competência do falante idealizado) e discurso (unidade em uso), desconsiderando as situações reais de comunicação, imprescindíveis para a compreensão textual.

Passou-se, então, para uma terceira fase da Linguística Textual, com a formulação de uma teoria do texto, cuja proposta era “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2006, p. 251). Nessa fase, o texto passa a ser analisado a partir de seu contexto pragmático:

Nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (BENTES, 2006, p. 251).

Significa dizer que, nesse momento, o texto deixa de ser visto como um produto pronto e acabado e passa a ser compreendido como uma unidade em construção, que depende de diversos fatores contextuais. Por contexto, entende-se “um conjunto de condições externas à produção, recepção e interpretação de textos” (BENTES, 2006, p. 251).

Nesse período, a noção de textualidade, introduzida por Beaugrande e Dressler (1981), adquire particular importância para o estudo do texto. Esses teóricos propuseram sete princípios gerais de textualidade: a) coesividade; b) coerência; c) intencionalidade; d) aceitabilidade; e) informatividade; f) situacionalidade e g) intertextualidade. Esses princípios de textualidade foram fundamentais para entendermos que o significado de um texto não depende

exclusivamente de fatores linguísticos, mas das relações contextuais em que foram produzidos.

Nesse sentido, o texto ganha uma dimensão sociointeracionista, visto como “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 80). Nessa perspectiva, o texto é tomado como uma unidade de sentido construída a partir de contextos comunicativos, que envolve não só conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos históricos e sociais. Assim, “o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p. 77), isto é, os textos são frutos da interação dos sujeitos numa dada situação discursiva.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, a LT trouxe inúmeras contribuições para o trabalho com o texto, dentre elas a noção de que a língua não se realiza em unidades isoladas, como tem sido tratada pelo ensino tradicional ao se ocupar da análise de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos desvinculada de contextos discursivos, mas ela manifesta-se por meio de textos, sejam eles orais ou escritos.

Vale ressaltar, ainda, que as noções de língua, texto, textualidade e condições de textualidade advindas dos estudos da LT impulsionaram uma guinada no ensino da produção textual nas aulas de português. No entanto, muitos teóricos criticam o modo como o texto tem sido ensinado, pois, ainda hoje, muitas escolas o utilizam como mero pretexto para o estudo de regras gramaticais. Esse ensino torna-se, pois, contrário ao pensamento da LT, que vê o texto como um “ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79).

Nessa direção, a LT orienta que é necessário que o trabalho com a produção textual, em sala de aula, seja realizado numa visão mais ampla, levando em consideração as condições de produção, como contexto discursivo, os interlocutores e a finalidade textual. Desse modo, a produção textual deve ser vista como

[...] uma *atividade verbal consciente*, isto é, trata-se de uma atividade intencional, por meio da qual o falante dá a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em que tal atividade é produzida; considera-se, dentro desta concepção, que o sujeito falante possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores pragmáticos e interacionais, ao produzir um texto (KOCH, 1997, apud BENTES, 2006, p. 254).

Além disso, é fundamental que a escola trabalhe o texto na perspectiva dos gêneros textuais, permitindo que, desde cedo, os alunos conheçam uma infinidade de textos do mais simples ao mais complexo, apontando-lhes a finalidade de cada gênero às situações discursivas. Só assim, acreditamos que o ensino da produção textual fará sentido aos alunos, uma vez que eles compreenderão que, fazendo uso da linguagem, por meio da escrita, poderão participar ativamente da sociedade.

Ao longo dessa breve exposição teórica, percebemos o quanto os postulados da Linguística Textual, ao longo dos anos, contribuíram para uma melhor abordagem do texto como objeto de ensino de língua materna. Nesse sentido, faz-se necessário que o ensino da produção textual, nas escolas, aconteça numa perspectiva sociointeracionista, em que a escrita é tomada como uma atividade comunicativa pela qual os sujeitos interagem socialmente, considerando o contexto discursivo e as condições de produção textual.

Depois dessas reflexões sobre as contribuições da Linguística Textual, a seguir, teceremos algumas considerações pertinentes ao ensino e aprendizagem da escrita nas aulas de português. Nossa reflexão se estenderá à ação do professor e aos conhecimentos que norteiam a sua prática no que se refere ao trabalho com produção textual no âmbito escolar.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

“Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é vinculada na sociedade”.

(PASSARELLI, 2012, p. 116)

Passarelli (2012) ressalta a importância da escola possibilitar aos estudantes o domínio da escrita, uma vez que este domínio confere aos cidadãos a capacidade de expressão e comunicação, saberes necessários para as relações interpessoais. A escrita é, portanto, uma importante ferramenta de comunicação que deve ser desenvolvida e/ou aprimorada pela escola.

No contexto escolar, a escrita constitui uma atividade que permite aos estudantes desenvolverem competências e habilidades imprescindíveis à sua formação pessoal e intelectual. Todavia, nem sempre a escola tem logrado êxito no que se refere ao ensino dessa prática.

Apesar de os documentos oficiais preconizarem mudanças no enfoque do ensino, e das contribuições teórico-metodológicas da Linguística Textual, verifica-se que as dificuldades dos alunos, quanto à prática da escrita, ainda não foram superadas. No entanto, não se pode negar que muito já foi mudado.

Parece haver um descompasso entre o que é proposto e o que, de fato, acontece na prática da sala de aula. São inúmeros os trabalhos a respeito do fazer docente no que tange ao ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa. Muitos teóricos, como Antunes (2003), defendem que a escola insiste em trabalhar a escrita de forma equivocada e isso tem impedido que o ensino atinja um de seus objetivos: desenvolver ou aprimorar a competência comunicativa dos alunos. Como consequência, a escola não tem conseguido formar cidadãos capazes de produzirem textos eficientes.

A respeito disso, Antunes (2003) afirma que as escolas têm trabalhado a escrita de uma forma mecânica, voltada apenas para a prática de regras ortográficas, sem sentido e intenções, desvinculada de um contexto comunicativo. Para a autora:

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções (ANTUNES, 2003, p. 26).

Essa prática reducionista do ensino de língua, que privilegia os aspectos meramente ortográficos em detrimento de um trabalho voltado para a leitura e produção textual ainda se faz presente nas salas de aula. Como consequência, os alunos concluem o ensino fundamental com sérios problemas de leitura e, principalmente, de escrita.

Muitos estudantes, ao chegarem no ensino médio, sentem dificuldade de ler e compreender textos de razoável complexidade. Quando solicitados a produzirem textos, escrevem com sérios problemas de coesão e de coerência, com frases soltas e repetidas, sem nexos. Diante dessa constatação, faz-se necessário que a escola oriente seus docentes a realizarem intervenções pedagógicas de qualidade, a fim de superar os problemas dos estudantes no que diz respeito à escrita.

Em meio a um mundo marcado pela tecnologia e informação, parece existir uma contradição entre o que é ensinado na escola e o que é praticado fora dela. Nossos alunos estão, a todo momento, envolvidos em atividades em torno da escrita. As redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp*), por exemplo, são ferramentas tecnológicas que propiciam a prática do escrever de forma espontânea. Contudo, no âmbito escolar, quando se é proposto a escrita de um texto com um grau maior de formalidade, esses mesmos alunos apresentam sérias dificuldades, afirmando que escrever é uma tarefa difícil.

Essas dificuldades, na maioria das vezes, são atribuídas à falta de práticas de linguagem que envolvem leitura e escrita, sobretudo nos anos iniciais no Ensino Fundamental. Diante dessa situação, convém refletirmos sobre o que tem sido realizado, de fato, nas aulas de língua portuguesa. Essa reflexão se estende à prática do professor em sala de aula. Sobre isso, indagamos: que concepção de língua norteia o trabalho desses professores? E, ainda: como esses profissionais concebem o texto como objeto de ensino?

Compreendemos que o trabalho do professor, como mediador do conhecimento, é de fundamental importância para o ensino aprendizagem de língua materna, o que exige destes vários saberes: sobre o ensino, sobre a língua, sobre processos e procedimentos textuais. Assim, faz-se necessário que os docentes reflitam e avaliem seu trabalho em busca de uma reorientação à luz de novas metodologias de ensino. A esse respeito, Antunes (2003, p. 34) escreve que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, as *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) E os *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Nesse sentido, a reflexão em torno da prática do professor, como mediador do ensino-aprendizagem de língua materna, torna-se imprescindível para que o ensino, de fato, leve os alunos a desenvolverem competências e habilidades linguísticas. Assim, os docentes devem ter clareza de sua missão de educadores, adotando estratégias eficazes que orientem a formação dos alunos quanto às práticas de linguagem.

Dessa maneira, defendemos, aqui, que o ensino de língua portuguesa deve criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de escrita. Para isso, é importante que a escola realize atividades em torno dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, no intuito de fazer com que os discentes, por meio da escrita, tornem-se sujeitos autônomos, capazes de se expressarem adequadamente.

Diante dessas considerações, no tópico a seguir, passamos a discutir a noção de texto e de gêneros textuais, enquanto objetos do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, apresentamos, com base nas reflexões de Koch (2005), as concepções de língua, de sujeito e de texto, conhecimentos que orientam o trabalho do professor no tocante ao ensino do texto.

3.1 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo primeiro do ensino de português é desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Um ensino comprometido em atingir essa meta parte de

pontos específicos, a exemplo, da subcompetência gramatical e discursiva, quando deve tomar o *texto* como uma ferramenta essencial para um trabalho efetivo com a gramática da língua, pois é por meio de textos orais ou escritos que a língua se manifesta plenamente e não em unidades isoladas, fora de situações reais de comunicação.

Não é nova a ideia de que o texto deve ser a unidade básica do ensino de língua materna. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) já preconizava um ensino contextualizado de gramática centrada no texto. Todavia, o que se percebe, ainda hoje, é que muitas escolas usam o texto como mero pretexto para o ensino da gramática da frase, desvinculado de situações reais de comunicação.

No tocante ao ensino de produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – orienta que devem ser trabalhados gêneros argumentativos e apreciativos, tendo em vista o contexto de produção com foco em estratégias linguístico-discursivas voltadas para a argumentação. Dentre esses gêneros, como práticas de linguagem e objeto de conhecimento, o documento propõe:

Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase (BRASIL, 2017, p. 179).

Nesse sentido, o trabalho com o gênero artigo de opinião no contexto escolar permite que os alunos, por meio da língua, opinem com maior criticidade sobre diversas temáticas. Além disso, eles podem desenvolver habilidades argumentativas, fazendo uso de estratégias linguísticas-discursivas que sinalizam o posicionamento argumentativo pretendido pelo produtor textual.

Atrelada a essa questão, no que tange ao trabalho com análise linguística, a BNCC preconiza:

Utilizar na escrita/reescrita de textos argumentativos, 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 de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (BRASIL, 2017, p. 145).

Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula em torno da análise linguística deve ser realizado de forma contextualizada, de modo que os conhecimentos linguísticos adquiridos pelos discentes estejam a serviço da produção textual, da construção dos sentidos e da argumentação estabelecidos a partir dos recursos coesivos disponíveis na língua.

Ao trabalhar com textos, é imprescindível que o docente saiba com que noção de língua se trabalha, pois esse saber norteará o seu fazer, uma vez que, subjacente ao conceito de texto, há concepções de língua e de sujeito. A esse respeito, Koch (2005) discute essa questão apresentando três concepções de texto, de língua, de sujeito e de sentido.

De acordo com Koch (2005, p. 13), “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote”. Uma primeira concepção de língua a define como representação do pensamento e o sujeito como o responsável pelo sentido do texto. Assim, a linguagem está a serviço do sujeito psicológico que constrói mentalmente seu texto e deseja que seja interpretado pelo interlocutor da maneira como foi mentalizado.

Em uma segunda abordagem, a língua é vista como uma estrutura predeterminada por um sistema e o sujeito é determinado (assujeitado) por esse sistema. Esse indivíduo não é dono de seu discurso, mas, de forma inconsciente, torna-se portador de ideologias construídas socialmente.

Outra percepção vê a língua como lugar de interação e o sujeito passa a ser concebido como agente psicossocial ativo que interage socialmente. Nessa abordagem interativa, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais [...] como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2005, p. 17).

Ainda, na perspectiva de Koch (2005), o conceito de texto, por sua vez, é determinado pelas concepções de língua e de sujeito. Na perspectiva de língua como representação do pensamento e de sujeito como responsável pelo sentido da enunciação, o texto é concebido como um produto lógico do pensamento, cabendo ao ouvinte/leitor compreender as intenções mentalmente construídas pelo produtor (KOCH, 2005).

Na concepção de língua como estrutura (mero instrumento de comunicação) e de sujeito assujeitado ao sistema, o texto é entendido como produto de codificação de um produtor a ser decodificado por um receptor, cabendo a este dominar o

código para a compreensão da mensagem (KOCH, 2005). Nessa perspectiva, o texto é tido como um produto acabado, cujo significado inscreve-se nele mesmo através de sua materialização linguística.

Já na concepção interacional da língua, em que o sujeito é visto como agente social que interage por meio da linguagem, o texto é visto como uma construção de sentidos criados de maneira dialógica. Adotando a última concepção de língua e de sujeito, Koch (2005, p. 17) afirma que

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Nesse sentido, a produção e compreensão de sentidos de um texto deixa de ser vista como a mera captação de uma representação mental para ser entendida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2005, p. 17). A autora também entende que a coerência textual é resultado dessa atividade interativa que envolve conhecimentos compartilhados pelos sujeitos.

Neste trabalho, concebemos o texto na perspectiva sociointerativa que corresponde à concepção interacional de língua que a toma como uma atividade sociocomunicativa pela qual os sujeitos dialogam. Seguimos a proposta de Marcuschi (2008, p. 61), para quem “a língua é um sistema de práticas sociais com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]”.

A partir dessa concepção, objetivamos que o ensino de português desvie o foco do código para o funcionalismo linguístico, a partir do trabalho com o texto, tomado como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Dessa maneira, ao se trabalhar com textos em sala de aula, sejam orais ou escritos, é necessário que os estudantes considerem o contexto comunicativo, seus interlocutores e a intenção discursiva. Ensinar a língua nessa perspectiva, certamente, conduzirá os discentes a um melhor desempenho escolar no que se refere à leitura, escrita e oralidade.

Nesse ponto de vista, o texto, como objeto central do ensino de língua portuguesa, deve ser tomado como unidade de sentido construída a partir de relações sociodiscursivas. Essa concepção de texto, sem dúvida, permite ao aluno refletir sobre funcionamento da língua nas mais variadas situações de comunicação, permitindo-lhes desenvolver a competência textual, interagindo socialmente por meio de variados textos.

Até recentemente, o ensino de texto era feito de uma única maneira. As aulas de produção textual seguiam um método único, como se não existissem diferentes gêneros textuais. A noção de gênero, pela escola, esteve atrelada à tradição ocidental, que remonta a Platão e a Aristóteles, classificando os textos em três gêneros. As conhecidas aulas de redação trabalhavam basicamente a narração, descrição e dissertação.

A partir do século XX, através de Bakhtin (2003), pensador russo e estudioso da linguagem, o termo gênero textual adquiriu um sentido mais amplo. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), todos os enunciados (textos) que produzimos, sejam orais ou escritos, “apresentam um conjunto de características relativamente estáveis”. São essas características estáveis que configuram os diferentes textos ou gêneros discursivos. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos numa perspectiva interacionista e sociodiscursiva.

Ao conceber a linguagem como prática social, Bakhtin (2003) elege os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados. O enunciado, por sua vez, é definido como uma unidade concreta e real da comunicação discursiva que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos. Dessa maneira, o autor considera o enunciado como a unidade da comunicação discursiva e sua concepção de enunciado transcende os limites da organização textual, uma vez que texto e enunciado são termos distintos na perspectiva dialógica do autor.

Para Bakhtin (2003), um texto possui dois polos, de um lado, o texto como unidade formada por signos, de outro, o texto na sua situação social e dialógica. Este último é determinado pela situação de interação entre os interlocutores. Ao tratar desses dois polos, Bakhtin (2003) se afasta das teorias estruturalistas, pois, para ele, o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social e não as suas propriedades estruturais, visto que o discurso não é feito por frases isoladas, mas por um conjunto de enunciados produzidos em situações concretas de

uso da língua. Os gêneros do discurso, portanto, na perspectiva bakhtiniana, são atividades linguísticas tão heterogêneas quanto às atividades humanas.

Esse mesmo pensamento é compartilhado por Marcuschi (2008) que, assim como o pensador russo, compreende que os gêneros são atividades humanas. No entanto, Marcuschi (2008) adota a denominação gêneros textuais¹ e centra seu trabalho na descrição da materialidade textual (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc. Para ele, a expressão gênero textual corresponde aos textos materializados que circulam na sociedade e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, função, estilo e composição característica.

Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que não se deve confundir texto e discurso, pois os discursos se materializam em algum tipo textual, sendo o texto uma entidade concreta que se corporifica em algum gênero textual. Embora apresente uma concepção de gênero diferente da de Bakhtin, ao optar por gêneros textuais, é possível perceber que Marcuschi bebeu da fonte do filósofo russo ao falar de atividade humana e de esferas sociais em que circula os textos.

No que se refere ao ensino dos gêneros, citamos o trabalho de Bronckart (2001). Ele filia-se a vertente da psicologia da linguagem e tem finalidades didáticas, isto é, seu trabalho volta-se para o ensino dos gêneros. Esse autor, numa perspectiva interacionista e sociodiscursiva, diz que a diversidade de textos que circula nos espaços discursivos da sociedade, nos quais são materializações linguísticas de discursos, constituem os gêneros textuais.

Para ele, os textos são produtos da atividade de linguagem que apresentam características relativamente estáveis, conforme o pensamento de Bakhtin (2003), o que justifica que sejam chamados gêneros textuais. Em sua reflexão teórica, Bronckart (2001) diz que ensinar gêneros não significa tomá-los como o objeto real de ensino, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam.

Adam (1999) compartilha desse mesmo pensamento ao tratar os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos. Para Adam (1999, apud MARCUSCHI, 2008, p. 83) o gênero textual é entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do

¹ Salientamos que, neste trabalho, não temos a intenção de diferenciar gênero textual de gênero discursivo.

textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Nesse sentido, texto e discurso são elementos indissociáveis, sendo o discurso fruto de um ato de enunciação e o texto como a materialização do discurso.

Os trabalhos de Adam (1992) propõem uma análise textual com base na ideia de sequência textual, vista como unidade mínima de composição textual. O referido autor, apoiando-se no conceito de gênero postulado por Bakhtin, que o define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, propõe cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas sequências textuais são delimitáveis em uma tipologia, isto é, possuem uma organização interna própria e são responsáveis pela estruturação de gêneros secundários (BONINI, 2005). Nesse sentido, percebemos que Adam analisa os gêneros com foco na materialidade textual, a partir de textos concretos.

Podemos destacar, ainda, Maingueneau (1997) que se concentra na Análise do Discurso de tradição francesa e volta-se pragmaticamente para o discurso como um objeto de investigação associado às condições de produção dos enunciados. Para o autor, os gêneros são formas de discurso que se constroem em certos espaços que apresentam identidades enunciativas semelhantes, o que ele define de “arquivo”. Sua concepção de arquivo deriva-se do conceito de formação discursiva de Pêcheux, e dos trabalhos de Foucault.

De acordo com Maingueneau (1997, apud FURLANETTO, 2005, p. 264), um arquivo reúne um conjunto de enunciados que dizem respeito a um mesmo posicionamento num campo discursivo, adquirindo uma identidade marcada, mas não fechada o que o leva a noção de interdiscurso, visto como um manancial heterogêneo para os discursos.

Os textos aparecem, na visão de Maingueneau (1997, apud FURLANETTO, 2005), como enunciados obedecendo a certas condições de organização, pois são formuladas em contextos institucionais que estabelecem as balizas para a sua enunciação, isto é, os textos de um arquivo se vinculam a certo exercício da palavra por um grupo determinado. A vista disso, um texto faz parte de um conjunto discursivo associado a um arquivo, materializando-se em um gênero pela correlação entre elementos de sua organização e as condições de produção.

As abordagens teóricas apresentadas acima permitem observar os inúmeros estudos realizados no campo dos gêneros, feitos através de diferentes enfoques, o que evidencia a complexidade do assunto. No entanto, apesar da flutuação

terminológica, em que uns estão mais ligados às situações discursivas, outros à descrição da composição e da materialidade do texto, há de se considerar a importância de cada uma das teorias para o ensino de língua materna no tocante aos gêneros.

Quanto ao trabalho com os gêneros, Bronckart (2001) sugere uma série didática que vai ao encontro de nossa proposta, dividida em quatro fases:

(I) *Elaborar um modelo didático*, permitindo ao aluno conhecer um determinado gênero numa dada situação comunicativa para que analise as atividades discursivas (interlocutores, intenções, contexto); opere com as sequências típicas (tipos textuais) para saber coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual: sequências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; domine os mecanismos linguísticos (sintáticos e morfológicos, lexicais).

(II) *Identificar as capacidades adquiridas*: avaliar os alunos quanto ao domínio das três ações referidas acima: conhecimento discursivo, tipológicos e linguísticos.

(III) *Elaborar e conduzir atividades de produção*: proporcionar sequências didáticas a fim de trabalhar com os gêneros a partir das ações (I) e (II);

(IV) *Avaliar as novas capacidades adquiridas*: analisar os avanços dos alunos quanto às produções textuais, dando-lhe retorno para que possam progredir no trabalho com os gêneros textuais.

As reflexões teóricas acerca dos gêneros textuais/discursivos ganharam especial importância para o ensino e aprendizagem de língua materna a partir da dimensão teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997), cuja proposta de ensino centra-se na teoria dos gêneros (textuais/discursivos).

A importância dada ao texto, pelo viés dos gêneros, propiciou inúmeros estudos e reflexões sobre as teorias dos gêneros e suas implicações para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, os diferentes pontos de vista sobre o assunto mostram a complexidade dos gêneros, haja vista as denominações gêneros do discurso e gêneros textuais.

O ensino textual na perspectiva dos gêneros textuais amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, pois, por meio dos diferentes textos, os alunos passam a trabalhar a língua em situações reais de comunicação. Para isso, é salutar que as escolas transformem o espaço da sala de aula numa oficina de texto,

apresentando aos discentes, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, uma diversidade de textos que circulam socialmente.

Dessa maneira, esperamos que o ensino de português na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos contribua para o desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências comunicativas dos alunos, no intuito de prepará-los para práticas de linguagem, apontando-lhes diversas formas de participação social por meio da linguagem.

No capítulo seguinte, procederemos à exposição dos estudos de Ducrot (1988 e 1989) e seus colaboradores acerca da argumentação a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que nos serve de base para a fundamentação deste trabalho. Em seguida, no tópico 4.1, teceremos algumas considerações a respeito dos operadores argumentativos.

4 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO

“Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade”.

(BRETON, 1999, p. 19)

Destacamos, com Breton (1999), a importância do saber argumentar para as relações interpessoais. A argumentação é, antes de qualquer coisa, um recurso necessário ao homem para que realize diversas ações por intermédio da língua. Isso significa que a argumentação se faz, necessariamente, por meio da língua. Neste sentido, língua e argumentação constituem instrumentos importantes para a comunicação.

A língua constitui um instrumento indispensável ao homem para o convívio em sociedade. Ela é a concretização da linguagem, mecanismo pelo qual as pessoas realizam diversas ações, tais como: mandar, pedir, informar, orientar esclarecer etc. Além de sua função comunicativa, cumpre à língua a tarefa de argumentar, isto é, levar o outro a aderir a um determinado posicionamento.

Os estudos acerca da argumentação remontam a Antiguidade Clássica, desde a retórica de Aristóteles. Esses estudos se davam pelo viés da Lógica e da Retórica. Todavia, neste trabalho, nossas considerações acerca desse campo enveredam-se pela ótica da Semântica Argumentativa a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), desenvolvida no início dos anos oitenta por Ducrot e Anscombe (1988 e 1989), sendo aprimorada, posteriormente, por Carel (2005).

Essa vertente teórica postula que a argumentação é intrínseca à língua e não depende de fatores externos. Convém ressaltar que a TAL, na sua constituição, passou por três estágios evolutivos, a saber: *Forma Standard*; *Teoria dos Topoi* e *Teoria dos Blocos Semânticos*. Neste capítulo, faremos uma breve exposição dos três períodos que compõem essa teoria, trazendo noções importantes sobre o conceito de argumentação.

A primeira fase da teoria é conhecida como *Forma Standard*. Nessa fase, a TAL opõe-se à concepção tradicional de argumentação que descreve um enunciado A como argumento para justificar um enunciado C. Nas palavras de Ducrot (1988, p.17), “na concepção tradicional, é preciso que haja uma relação lógica entre o fato

e a conclusão”² (Tradução nossa). Ducrot (1989, p. 18) se opõe a esse ponto de vista e defende que

[...] a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas.

Como podemos observar, Ducrot (1989) considera insuficiente a concepção tradicional de argumentação e defende que há na língua expressões que determinam o valor argumentativo de um enunciado. Nessa fase da teoria, os operadores argumentativos (OA) ganham relevância, pois, essas expressões linguísticas portam argumentações que podem ou não mudar a orientação argumentativa de um enunciado para uma conclusão. Tomemos estes dois exemplos canônicos:

(1) Pedro trabalhou pouco.

(2) Pedro trabalhou um pouco.

As frases (1) e (2) indicam o mesmo fato: Pedro trabalhou. No entanto, os operadores “*pouco*” e “*um pouco*” orientam a conclusões diferentes. Por exemplo, num contexto em que se acredita que o trabalho leva ao sucesso, conclui-se que a frase (1) tem sentido negativo, Pedro não terá sucesso, pois trabalhou pouco. Já a frase (2) tem sentido positivo: Pedro terá sucesso, uma vez que ele trabalhou um pouco. Nesse sentido, Ducrot (1988, p. 18) afirma que “a argumentação está inscrita na língua, nas próprias frases”³, ou seja, a argumentação do enunciado se constitui na própria estrutura linguística.

Vale salientar que, nessa etapa, frase, enunciado, significado e sentido são noções semânticas importantes para a compreensão da TAL. Ducrot (1988) diferencia os conceitos de frase e enunciado. Enquanto aquela é vista como uma estrutura abstrata, não observável pela audição ou visão, este é um fenômeno empírico que se lê ou se ouve. Nesse sentido, para Ducrot (1988, p. 56), “uma língua é um conjunto de frases. A descrição de uma frase consiste no cálculo de seu

² La concepción tradicional de la argumentación formula que hay argumentación cuando, em um discurso, um segmento discursivo es presentado como justificación de outro, entendido este segundo como conclusión” (DUCROT, 1988, p. 17).

³ “la argumentación está inscrita em la lengua, en las frases mismas” (DUCROT, 1988, p. 18).

valor semântico”⁴ (Tradução nossa). Desse modo, língua é definida como um conjunto de frases, cuja descrição pode ser calculada pelo seu valor semântico.

Quanto às noções de significado e sentido, o linguista francês afirma que a significação se refere à frase e o sentido ao enunciado. Para ele, no sentido do enunciado existem indicações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas se referem às representações da realidade, as subjetivas dizem respeito à atitude do locutor frente à realidade e as intersubjetivas às relações do locutor com os sujeitos a quem se dirige. Para melhor compreender essa questão, tomemos o seguinte exemplo:

(3) O dia está ensolarado.

No enunciado (3), o locutor expressa um fato objetivo relacionado à realidade: faz sol. Não chove (indicação objetiva). Contudo, subjacente a esse enunciado, há intenções não expressas, mas que podem ser inferidas a partir da enunciação. Ao afirmar “O dia está ensolarado”, o locutor pode ter a intenção de dizer que o clima está agradável (indicação subjetiva) e, assim, convencer alguém a sair (indicação intersubjetiva) ou pode ter a intenção de exprimir o contrário. Nesse caso, os sentidos do enunciado são possíveis a partir da significação da frase. Por essa razão, Ducrot (1988) afirma que a frase, assim como o enunciado, guarda um valor semântico.

Todavia, a dificuldade em descrever as expressões argumentativas leva a teoria *Standard* a uma segunda fase da TAL, conhecida como Teoria dos Topoi Argumentativos. Trata-se de uma reformulação da primeira teoria. Nessa etapa, a argumentação é vista mediante as noções de topos e de polifonia. O termo topoi remeta a tópica de Aristóteles, pertencente ao campo da lógica dialética. Os topoi são entendidos como lugares comuns que as pessoas utilizam como ponto de partida para uma argumentação. A fim de compreendermos melhor essa questão, pensemos nas instituições, nas crenças e nos grupos sociais. Esses “lugares comuns” direcionam os enunciados a determinadas conclusões. Tomemos este outro exemplo:

(4) Faz sol, vamos à praia.

⁴ “una lengua es un conjunto de frases. La descripción de una frase consiste em el cálculo de su valor semântico” (DUCROT, 1988, p. 56).

Nesse enunciado (4), entre o argumento “faz sol” e a conclusão “vamos à praia” há um topos, isto é, um valor compartilhado socialmente que nos leva a crer que os dias ensolarados são ideais para sair. Aqui, pensamos em um ponto de vista aceito pela maioria das pessoas que vivem na cidade de São Paulo: o clima chuvoso não seria oportuno para ir à praia.

Vale ressaltar que os semanticistas, nessa fase, reconhecem que os operadores argumentativos não são suficientes para explicar o funcionamento da argumentação, uma vez que há enunciados com um mesmo operador que orienta a diferentes conclusões. Assim, já não seria mais possível continuar afirmando que a argumentação estava unicamente na língua, mas dependeria também de um ponto de vista compartilhado socialmente pelos enunciadorees.

Nesse período, Ducrot (1988, p. 14) alia a noção de topos à de polifonia enunciativa, entendendo que “o sentido de um enunciado apresenta um certo número de pontos de vista”⁵ (Tradução nossa).

Dessa maneira, o enunciador não é o dono único do seu discurso, mas uma espécie de portador de vozes que levam os interlocutores a aderir ou não a um determinado posicionamento. Assim, Ducrot (1988) distingue *locutor*, *sujeito empírico* e *enunciadores*. Para ele, o *locutor* (L) é aquele que é responsável pela enunciação dentro de um enunciado, o *sujeito empírico* (SE) é o produtor do enunciado (indivíduo real) e os *enunciadores* (E) são as várias vozes presentes no enunciado. Na teoria polifônica de Ducrot (1988), os sujeitos, ao construírem seus discursos, evocam várias vozes, isto é, diversos pontos de vista, fazendo existir a polifonia no interior do enunciado.

Entretanto, os autores reconhecem que, ao adotarem a noção de topos à TAL, estavam indo contra o princípio de que a argumentação se faz por meios linguísticos, uma vez que estavam recorrendo a elementos extralinguísticos. Desse modo, a noção de topos é substituída pela Teoria dos Blocos Semânticos. Essa teoria constitui a terceira e atual fase da TAL, desenvolvida por Ducrot e Carel (2005).

A Teoria dos Blocos Semânticos desenvolve e aprofunda as bases que fundamentam a TAL, ou seja, reafirma que a argumentação está inscrita no próprio sistema da língua. Essa teoria assevera que a argumentação se dá por

⁵ “[...] el sentido de um enunciado es polifônico [...] apresenta um certo número de puntos de vista” (DUCROT, 1988, p.14).

encadeamentos discursivos, formados por uma sequência de proposições ligadas por um conectivo que pode ser normativo (DC), do tipo “portanto” ou transgressor (PT), com conectores do tipo “no entanto”.

De acordo com Carel e Ducrot (2005), há entre o argumento e a conclusão uma interdependência de sentido, formando um bloco semântico. O encadeamento argumentativo é esquematizado pela forma: *X conector Y*. Para melhor explicarmos, tomemos o exemplo abaixo:

(5) Faz sol, portanto vamos à praia.

No exemplo (5), há um encadeamento argumentativo normativo (DC), constituído de duas proposições: argumento: “Faz sol (A) + conectivo portanto (DC) + conclusão: vamos à praia (C)”. Esse esquema constitui um bloco semântico em que argumento (A) e conclusão (C) dependem semanticamente. De acordo com Ducrot e Carel (2005), a argumentação dos encadeamentos pode se dar de forma interna (AI) ou externa (AE). A argumentação externa ocorre quando a entidade linguística (palavra ou proposição) faz parte de um dos encadeamentos argumentativos. Por exemplo:

(6) João é honesto, portanto Tereza confia nele.

Na proposição: João é honesto (A), a palavra “honesto” é responsável pelo encadeamento argumentativo de “Tereza confia nele” (B). Esse exemplo corresponde à argumentação externa, do tipo normativo: “honesto DC confiança”. Já a argumentação interna ocorre como uma espécie de paráfrase da entidade linguística analisada. Essa não se manifesta na estrutura sintática.

A Teoria dos Blocos Semânticos busca explicar como a argumentação se manifesta no discurso. Atualmente, os estudos da TAL se encontram nessa terceira fase e continuam sendo desenvolvidos por Ducrot e Carel (2005). Destacamos as contribuições dessa teoria para o estudo no campo da argumentação, sobretudo, no âmbito da Linguística Textual.

As ideias até aqui apresentadas sobre a TAL nos leva a refletir sobre a importância da argumentação nos estudos da linguagem. A tese defendida pelos teóricos da argumentação de que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCK, 2011, p. 17)

esclarece-nos que todo ato comunicativo porta uma intenção. Sobre isso, Fiorin (2015, p. 9) afirma:

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). 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.

Isso significa que o falante, ao produzir seus discursos, pretende levar seu interlocutor a aderir às suas posições, deseja que suas ideias sejam aceitas ou, pelo menos, compreendidas. Assim, entendemos que nenhum discurso é neutro, pois traz, de forma explícita ou implícita, as intenções do falante em relação aos seus ouvintes.

Seguindo esse mesmo pensamento, Koch (2011, p. 17) afirma:

[...] o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

A argumentação caracteriza-se por uma intenção, por parte do enunciador, de justificar determinadas conclusões. Assim, todo falante, ao construir seus discursos, faz uso da argumentação, com o intuito de convencer o seu interlocutor sobre pontos de vista.

Para isso, a língua dispõe de palavras que direcionam a argumentação, conferindo maior consistência aos discursos. Na Semântica Argumentativa, essas palavras são conhecidas como operadores argumentativos e são fundamentais para expressar a força argumentativa nos textos.

Em virtude dos objetivos deste trabalho, apresentamos, no próximo tópico, uma discussão a respeito dos operadores argumentativos, destacando a importância desses mecanismos linguísticos na construção da argumentação nos discursos, bem como seus significados na estruturação dos discursos.

4.1 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

A língua dispõe de palavras que direcionam a argumentação dos discursos. Essas palavras são definidas pelos teóricos da argumentação como operadores ou marcadores argumentativos. Funcionam, nos textos, como instrumentos linguísticos que indicam explicitamente a argumentação presente nos enunciados. De acordo com Koch (2011, p. 101), esses operadores são empregados “com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”.

É comum nas escolas o estudo dos operadores argumentativos ser realizado numa perspectiva normativa, inserindo-os entre as dez classes gramaticais, ou como conectores, a saber, conjunções, advérbios, partículas denotativas entre outros. Trata-se de uma abordagem mecânica desprovida de reflexão, dispondo uma lista de palavras sem direcionamento à defesa de um ponto de vista. Esses conectores são comumente estudados como subordinativos e coordenativos no tradicional estudo das orações subordinadas e orações coordenadas.

Mesmo com o advento da Linguística como ciência da língua, a partir de 1916, com o Curso de Linguística Geral de Saussure, esses elementos linguísticos responsáveis pelo sentido do texto, como indica a Linguística Textual, e tidos pela semântica argumentativa de Ducrot (1989) como operadores argumentativos, eram estudados como morfemas relacionais, como queria a Linguística Estruturalista.

Foi no âmbito da Semântica Argumentativa que esses elementos linguísticos ganharam novo olhar. Embora os estudos acerca da argumentação remontem à Antiguidade Clássica e tenham contado com diversas correntes teóricas, foi com a Semântica Argumentativa que esses conectores ou morfemas relacionais receberam a nomenclatura de operadores argumentativos e foram vistos como marcas importantes para a construção de argumentos em defesa de um ponto de vista.

Ducrot (1989) afirma que a argumentação é imanente à língua. Seus estudos defendem, ainda, que a língua não possui um valor apenas informativo, mas essencialmente argumentativo. De acordo com Ducrot (1973, p. 178),

[...] muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa [...] essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

Essa orientação argumentativa, inerente à língua, é marcada por esses elementos linguísticos que direcionam a força argumentativa dos enunciados. Ducrot (1989) analisou esses elementos a partir da noção de classe e escala argumentativa.

De acordo com Ducrot (1989), o primeiro conceito é entendido como um conjunto de argumentos (**P**) que têm o mesmo peso para servir de argumento a uma mesma conclusão (**R**), ou seja, todos os argumentos direcionam a uma mesma conclusão, reforçando a ideia defendida.

Para esclarecer essa noção, tomemos o seguinte exemplo: R = “Pedro é um bom professor”. Para essa conclusão, podemos nos valer de diversos argumentos (P): P1 – Ele tem domínio de conteúdo; P2 – Ele tem compromisso com o ensino; P3 – Ele tem experiência profissional. Todos os argumentos (P1; P2; P3) direcionam à mesma conclusão (R): Pedro é um bom professor. Esse enunciado pode ser assim esquematizado: R= Pedro é um bom professor, **pois** tem domínio de conteúdo, tem compromisso com o ensino **e** tem experiência profissional. Assim, para Ducrot (1989), esses argumentos pertencem a uma mesma classe argumentativa, já que reforçam a ideia defendida.

Já a escala argumentativa constitui-se quando dois ou mais enunciados de uma classe argumentativa apresentam gradação, reforçando a força no sentido de uma mesma conclusão. A escala tanto pode ser crescente, se a conclusão for positiva, como pode ser decrescente, se a conclusão for negativa. Para um exemplo de escala argumentativa, temos: R= “O evento municipal foi um sucesso”. A essa conclusão (R), somam-se os seguintes argumentos (P): P1 – Esteve presente o prefeito municipal (argumento mais forte); P2 – Estiveram presentes autoridades locais; P3 – estiveram presentes pessoas influentes.

Em sentido positivo, podemos representar essa escala da seguinte maneira: R = O evento municipal foi um sucesso, **porque** estiveram presentes pessoas influentes, autoridades locais **e até mesmo** o prefeito municipal. Observemos que os argumentos são dispostos numa ordem gradativa, do mais fraco ao mais forte. Nesse caso, temos uma escala argumentativa.

Nesse sentido, “[...] os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em textos, isto é, construindo um discurso” (DUCROT, 1987, p. 130). Esses elementos linguísticos são empregados, portando, objetivando levar o leitor a

uma certa conclusão. Trata-se de um percurso que direciona quem lê à compreensão dos argumentos elencados pelo autor a determinado ponto de vista.

No Brasil, uma das maiores autoridades que trata dos operadores argumentativos é Koch (2011). A linguista, baseando-se nos estudos de Ducrot (1989), afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCH, 2011, p. 17). Sobre os operadores argumentativos, a autora ainda afirma que são elementos linguísticos que influenciam diretamente na argumentação de um enunciado. Esses elementos assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação a outros, acrescentam ou contrapõem informações.

Segundo a autora (2011), há dois tipos de operadores: os lógico-semânticos e os argumentativos. Os de tipo lógico relacionam o conteúdo de duas proposições. Esses operadores estabelecem relações lógicas de conjunção, disjunção, equivalência, implicação, bicondicionalidade. Os operadores argumentativos além de relacionar o conteúdo de duas proposições, direcionam a argumentação dos enunciados no intuito de convencer ou persuadir.

De acordo com os estudos de Koch (2011), destacamos os seguintes operadores argumentativos responsáveis pelo direcionamento argumentativo pretendido pelo enunciador: as relações discursivas ou argumentativas. Inicialmente, destacamos as conjunções (soma de argumentos) em que os enunciados direcionam a uma mesma conclusão por meio de conectores como *e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem*. Temos também a disjunção argumentativa, expressa por argumentos alternativos, em enunciados distintos, introduzidos por *ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.*, levando a conclusões diferentes ou opostas. A contrajunção (contraste de argumentos), estabelecida por marcadores que indicam conclusões opostas: *mas (porém, contudo todavia etc.), embora*. A justificação ou explicação, introduzida por: *porque, que, já que, pois etc.* A comparação, marcada a partir do confronto de dois elementos ligados por: *mais que, menos que, tão como, tanto quanto*. A especificação ou exemplificação, estabelecida a partir de um enunciado que particulariza ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada, introduzida por: *por exemplo, (a saber) e como*. Destacamos também a correção ou redefinição, um enunciado corrige, ou redefine o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando, expressa por: *isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer*. A gradação, assinala o

argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão através de operadores: *até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo*. Por fim, destacamos a restrição, manifestada pelo uso de operadores como: *um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente*.

Retomando a ideia de como os operadores argumentativos eram trabalhados na escola, defendemos que, no contexto escolar, o estudo desses operadores pode ser realizado numa perspectiva discursiva, vistos como mecanismos que reforçam a força argumentativa de um texto, contribuindo, ainda, para a construção da coesão e da coerência textual, uma vez que essas palavras tanto servem como elementos de ligação textual, como orientadores de sentido.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) traz os operadores argumentativos como elementos linguísticos coesivos dentro de um contexto maior que é a textualidade e juntamente a outros critérios igualmente importantes, a saber: coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade. E nesse sentido, o texto é uma unidade de funcionamento de uma língua, além da simples composição. Está atrelado nesse âmbito, a intencionalidade do falante. Para o autor, esses operadores contribuem para que um texto seja considerado como tal.

Acreditamos que, no contexto escolar, os sujeitos, ao produzirem textos argumentativos, podem recorrer a esses mecanismos linguísticos para construir seus discursos, reforçando a estratégia argumentativa pretendida. O uso adequado desses operadores ajuda o produtor textual a explicitar seu pensamento, de modo a convencer seus interlocutores. Seguindo esse pensamento, Koch (2011, p. 107) diz:

[...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas [...] queremos ressaltar a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia no seu próprio discurso.

Dessa maneira, acreditamos que o trabalho com os operadores argumentativos numa perspectiva discursiva ajuda os alunos a escreverem textos de natureza argumentativa de maneira mais eficiente, uma vez que esses marcadores explicitam as ideias do produtor textual, conferindo maior força argumentativa.

No capítulo seguinte, procedemos as considerações de ordem metodológica, momento no qual detalhamos as etapas desta pesquisa, traçamos considerações

sobre as Sequências Didáticas, sobre o gênero artigo de opinião e suas etapas de produção, bem como descrevemos como foi aplicada a proposta de intervenção pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(FREIRE apud VEIGA, 2001, p. 45)

Na epígrafe, Veiga retoma Paulo Freire nos lembrando que toda caminhada é impulsionada por um objetivo (um sonho). Para chegarmos ao nosso destino, isto é, para alcançarmos nosso objetivo, é preciso planejar o trajeto a ser percorrido, a fim de que tenhamos êxito naquilo que propomos conquistar.

Em consonância o pensamento acima, este capítulo intenta apresentar o caminho metodológico pensado e percorrido para realizar a pesquisa proposta. Dessa maneira, delinea etapas que almejam descrever a aplicação da Sequência Didática como proposta de intervenção pedagógica, cuja meta específica foi: aplicar uma sequência didática com a finalidade de levar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a produzir um artigo de opinião. Salientamos que esse objetivo começa a ser atingido a partir da seção 5.3 deste capítulo.

Neste trabalho, adotamos a pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de sujeitos se comporta linguisticamente, fazendo uso da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa é participante porque o pesquisador participou das etapas de aplicação dos instrumentos, lidando diretamente com os colaboradores em sala de aula.

A pesquisa de natureza etnográfica surgiu na área da Antropologia e Sociologia, mas, a partir da década de 80, do século XX, ganhou notoriedade no campo da educação por ser uma abordagem científica que estuda o comportamento de indivíduos de uma dada cultura, buscando, à percepção do etnógrafo, entender o modo de vida dessas pessoas. De acordo com Mattos (2011, p. 10): “A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem”.

As pesquisas de cunho etnográfico ajudam a compreender como os alunos fazem uso da linguagem nos contextos escolares, possibilitando aos professores

investigadores agirem diretamente nos problemas de ensino-aprendizagem de língua. Nesse sentido, Mattos (2011, p. 85) afirma que

[...] a abordagem etnográfica de pesquisa, em especial a etnografia crítica de sala de aula é um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem e que quando associada a um trabalho de colaboração tem resultados que podem mudar qualitativamente a relação entre o professor e o aluno.

Neste trabalho, a escolha pela etnografia possibilitou ao professor investigador compreender como os sujeitos participantes da pesquisa se comportavam quanto à prática da escrita e como eles faziam uso dos recursos linguísticos em favor da construção da argumentação em artigos de opinião. Além disso, propiciou ao pesquisador uma maior reflexão sobre o processo do ensino da escrita e da argumentação no contexto escolar.

Como instrumento para o levantamento do *corpus* de análise desta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática (SD) a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião. A proposta de intervenção didática teve como objetivo discutir a temática a ser trabalhada, apresentar as características do artigo de opinião (questão polêmica, tese, argumentos, conclusão), bem como trabalhar os mecanismos coesivos com ênfase nos operadores argumentativos.

O universo da pesquisa foi constituído de quinze artigos de opinião produzidos a partir da aplicação de sequência didática numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Esse universo também constituiu o *corpus* de análise, uma vez que analisamos todas as redações. A análise do *corpus* segue abordagem qualitativa, uma vez que traça uma compreensão de como os marcadores argumentativos foram utilizados, nos textos, pelos alunos.

De acordo com Pronadov e Freitas (2013, p. 70), na abordagem qualitativa

[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. [...] Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por entendermos que essa abordagem atende ao objetivo geral de nossa investigação,

isto é, analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições que esse estudo planejado pode oferecer ao trabalho com operadores argumentativos.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são quinze alunos da rede pública municipal da Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, localizada na cidade de Umari, Estado do Ceará. Uma vez contando com a colaboração de sujeitos sociais, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – PB, sendo aprovado com processo sob número 2.786.417.⁶

Vale salientar que a identidade dos sujeitos colaboradores foi resguardada. Por essa razão, ao realizarmos a análise das produções textuais, substituímos o nome dos alunos participantes pelos seguintes códigos: A1; A2; A3 até o A15, significando: A para aluno, e 1, 2, 3..., a quantidade de redações selecionadas para a análise do *corpus*.

As categorias de análise são os operadores argumentativos e como critérios para analisá-los no *corpus*, elaboramos os seguintes passos: levantamento dos operadores argumentativos utilizados na produção textual dos alunos; verificação da frequência com que esses marcadores argumentativos foram utilizados nos textos produzidos; observação dos efeitos de sentido produzidos pelos operadores argumentativos no artigo de opinião; e descrição das contribuições de uma sequência didática para a escrita de um artigo de opinião.

5.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nesta pesquisa, optamos trabalhar com o gênero artigo de opinião, por meio de uma sequência didática proposto por Joaquim Dolz (2004) e colaboradores. A ideia central é que o ensino-aprendizagem do gênero escolhido seja feito, seguindo uma metodologia sistemática, permitindo que os alunos produzam textos com base em situações reais de comunicação.

Acreditamos que, no que se refere ao ensino dos gêneros textuais, é fundamental que seja realizado, em sala de aula, uma série de atividades sistemáticas que levem os alunos a conhecer e dominar um gênero específico.

⁶ Ver Anexo 8 - Parecer Consubstanciado do CEP.

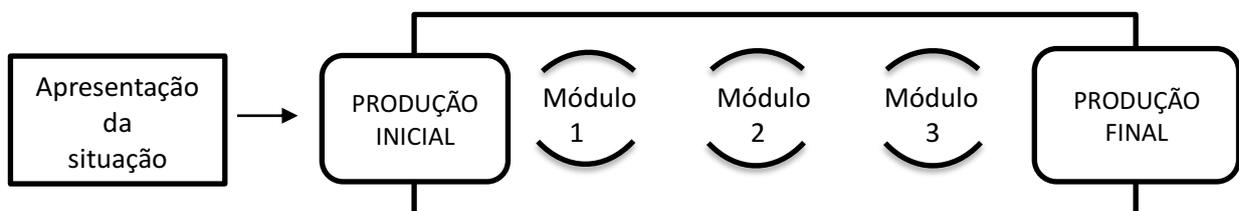
Sendo assim, esse trabalho pode ser mediado por sequências didáticas, descritas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 94) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, essas atividades escolares

[...] têm, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 82-83).

Nessa perspectiva, pontuamos que sequências didáticas são instrumentos que podem auxiliar os professores, em sala de aula, a desenvolver a escrita dos alunos com base em um gênero específico. Além do mais, essas atividades planejadas viabilizam o desenvolvimento de competências linguística e discursiva dos alunos, uma vez que os levam a praticar a escrita de um determinado gênero a partir de um contexto comunicativo.

O modelo de sequência didática elaborado pelos autores do Grupo de Genebra envolve quatro fases, como pode ser observado na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

A *Apresentação da situação* é o momento em que é apresentada aos alunos a proposta de trabalho a ser desenvolvida pelo professor. Nessa etapa, é definido o gênero e sua modalidade: oral ou escrito. Nesse momento, é realizado o estudo do gênero escolhido e suas principais características como: finalidade, local de circulação etc. Vale ressaltar que, aqui, os alunos devem ler textos a fim de se apropriarem de sua organização estrutural.

No que tange à *Produção Inicial*, essa é a fase em que o aluno realizará a primeira produção textual. Trata-se de uma etapa importante de avaliação, uma vez

que, a partir dessa primeira escrita, o professor constatará as dificuldades dos estudantes, percebendo o que eles já dominam e o que precisam aprender até a produção final.

Quanto ao *Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3...*, cabe aos docentes trabalhar os problemas percebidos na primeira produção textual dos educandos. É o momento de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, 2004, p. 103 apud MARCUSCHI, 2008, p. 2015). Os módulos podem ser vários, até que se tenha trabalhado o gênero o suficiente para a produção final. Nessa etapa, são apresentados aspectos relacionados às características do gênero em estudo, da estrutura, da finalidade, da temática explorada e da linguagem.

O último passo da sequência didática é a *Produção Final*. Aqui, o aluno deverá demonstrar o que, de fato, aprendeu ao longo dos módulos desde a apresentação da situação. Cabe também ao professor perceber os progressos dos seus alunos no decorrer do trabalho desenvolvido. Acreditamos que esse momento, ainda, é importante para uma reflexão do professor quanto à sua prática, no intuito de perceber o que necessita ser revisto para que o objetivo pretendido seja alcançado.

A nosso ver, esse tipo de proposta de trabalho segue os princípios da Linguística Textual, pois, além de levar o aluno a dominar um gênero específico, possibilita ao professor ensinar outros aspectos relacionados à microestrutura de um texto, como a coesão, responsável pela progressão textual. Ou seja, o ensino por meio de sequências didáticas auxilia o docente a trabalhar, por módulos, questões gramaticais como concordância, coordenação, subordinação e problemas de ortografia.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de ressignificar o ensino da escrita no contexto escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, de modo que os alunos compreendam que a produção textual é um processo lento e gradual que envolve uma série de conhecimentos: linguísticos, extralinguísticos e textuais. Para isso, faz-se necessária uma mudança de postura do professor, como mediador da aprendizagem, pois a ele é atribuída a responsabilidade de desenvolver ou aprimorar competências escritoras dos alunos.

Nessa perspectiva, esperamos que o ensino da escrita na escola alcance os resultados esperados como: capacitar os discentes para o uso das funções sociais da escrita, levando-os a superar o medo do papel em branco, a fim de que sejam

capazes de construir textos bem escritos, com coesão e coerência, bem fundamentados.

No próximo tópico, tecemos algumas considerações sobre o gênero artigo de opinião, apresentando suas características gerais. Ainda, discursivizamos sobre a importância do trabalho desse gênero no contexto da sala de aula para o desenvolvimento da argumentação.

5.2 A CONSTRUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO EM SALA DE AULA

O artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística, muito lido em revistas e na *internet*. Trata-se de um texto dissertativo, de caráter predominantemente argumentativo em que o articulista, aquele que escreve e assina, expõe de maneira crítica seu ponto de vista a respeito de determinado assunto. Por isso, esse gênero, preferencialmente, é escrito em primeira pessoa e sempre surge a partir de questões polêmicas que estão sendo discutidas pela sociedade.

Geralmente, o articulista é uma autoridade em uma área específica. Ao produzir um texto de opinião, ele lança mão de seus conhecimentos com o objetivo de refletir sobre um assunto em pauta. Para isso, defende uma tese e recorre a argumentos a fim de justificá-la. O artigo de opinião sempre é assinado, pois, por se tratar de um gênero cuja finalidade é manifestar opinião, o articulista assume a responsabilidade pelas ideias apresentadas, visto que discute questões que, na maioria das vezes, suscitam pontos de vistas divergentes.

De acordo com Brakling (2000, p. 227),

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

No âmbito escolar, acreditamos que o artigo de opinião é um gênero que permite desenvolver ou ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, uma vez que, ao produzir textos, os discentes interagem socialmente, manifestando seus conhecimentos sobre a realidade que os cerca, intervindo socialmente. Além

do mais, o trabalho com esse tipo de texto possibilita o estudo da argumentação e de estratégias argumentativas tão necessárias para o convívio em sociedade.

A argumentação é fator preponderante na escrita de um gênero argumentativo, pois o articulista defende uma ideia sustentada por argumentos que vão ao encontro da posição assumida ou refutam pensamentos contrários. No entanto, a força argumentativa de um texto é constituída a partir dos conhecimentos de mundo que os produtores têm sobre o objeto discutido.

Dessa maneira, informação é a palavra-chave para a construção de textos dessa natureza. É imprescindível, pois, que o aluno domine o tema que vai abordar, uma vez que só se fala bem daquilo que se conhece. Nesse caso, a leitura, a pesquisa e o debate em sala de aula se fazem fundamentais para que os discentes adquiram saberes necessários à produção de um gênero argumentativo, sobretudo quando se trata de um artigo de opinião em que se espera do escritor um posicionamento crítico bem fundamentado.

Diariamente, os estudantes são convidados a expor suas opiniões acerca de algo. No âmbito escolar, há diversas atividades que instigam os discentes a defender um ponto de vista sobre algum assunto. Todavia, percebemos uma certa dificuldade, por parte deles, em justificar suas ideias, sobretudo quando são solicitados a se expressarem por meio da escrita. Assim, acreditamos que o ensino de português pode intervir nessa dificuldade, realizando atividades que desenvolvam a capacidade argumentativa dos alunos, por intermédio de gêneros que auxiliem nesse processo.

Nesse sentido, ao optarmos pelo o artigo de opinião, acreditamos que os alunos podem desenvolver não só competências linguísticas, mas também discursivas, uma vez que são levados a defender pontos de vista e justificá-los, ancorados em argumentos bem fundamentados.

Para isso, é pertinente que a escola ofereça condições para que os estudantes conheçam e dominem esse gênero. O primeiro passo é transformar a sala de aula em um espaço de leitura, permitindo a eles um contato com temas que estão sendo discutidos na atualidade. O próximo passo é apresentar artigos de opinião para que os discentes se familiarizem com textos dessa natureza.

De posse dos conhecimentos acerca do gênero e da temática a ser discutida, os alunos começarão a planejar o seu texto, tendo em vista o contexto de produção: para quem se escreve; sobre o que se escreve e com qual finalidade. Com a ajuda

do professor, os discentes irão construir seu texto, seguindo uma ordem: contextualização do assunto abordado, apresentação da questão polêmica, construção da tese e uso de estratégias argumentativas que concordam ou refutam o ponto de vista defendido.

Para a construção da argumentação, o aluno terá que lançar mão de conhecimentos linguísticos úteis nesse processo. A língua, por sua vez, dispõe de conectivos (operadores argumentativos) que, além de contribuir para coesão textual, direcionam à argumentação, contribuindo também para a coerência textual. Por intermédio dessas palavras ou expressões, é possível observar o encadeamento argumentativo.

Descrevemos, a seguir, as etapas que consideramos fundamentais para a produção textual de qualquer gênero. Acreditamos que essas etapas, quando realizadas em sala de aula com a ajuda do professor, possibilitam aos estudantes refletirem sobre o processo de construção da escrita de modo a garantir um melhor desenvolvimento da produção textual com vistas à coesão, à coerência e à argumentação.

5.2.1 Etapas de uma produção textual

Para o ensino-aprendizagem de um determinado gênero, é preciso tomar a escrita como um processo que se realiza por várias etapas. Para isso, exige paciência e dedicação daqueles que estão envolvidos nessa tarefa. Nesse sentido, uma boa escrita não surge como num passe de mágica, mas depende de um certo treinamento em que o produtor vai aprimorando o seu texto. Dito de outra forma, só se aprende a escrever, escrevendo, praticando a escrita constantemente.

De acordo com Antunes (2005, p. 54),

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias e das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas. Interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Seguindo esse mesmo raciocínio, acreditamos que o trabalho com qualquer gênero compreende diferentes etapas de realização, tais como: planejamento, produção inicial, revisão e reescrita. O sucesso da produção textual, ao final, dependerá da execução de cada uma dessas distintas etapas.

Nos próximos tópicos, apresentamos cada uma dessas etapas de produção que foram aplicadas nas aulas de produção textual. Salientamos que essas etapas servem para o ensino de qualquer gênero textual. Aqui, abordamos essas etapas tendo em mente o gênero artigo de opinião.

5.2.2 Planejamento

Antes da efetivação da escrita, é necessário que o produtor textual reflita sobre o que vai escrever, para quem vai escrever e por que vai escrever, pois a escrita é uma atividade interativa que “implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44). Isso significa que todo escritor precisa ter em mente o seu público leitor, mesmo que esse seja fictício. Além disso, sendo a escrita uma atividade interativa, há um conjunto de coerções que nos leva a escolher um determinado gênero em detrimento de outros, a depender da situação comunicativa, dos sujeitos e da finalidade.

Para Passarelli (2012, p. 153),

O ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias. No modelo de Hayes e Flower (1980), trata-se da geração, que tem como função detectar informações relevantes para o texto que se pretende escrever, informações provenientes da memória do redator. Num primeiro momento, o escritor, a partir do tema, busca informações adequadas, levando em conta o perfil de seu futuro leitor.

Dessa maneira, o planejamento é uma etapa para se pensar na delimitação do tema, nos objetivos, no uso da linguagem (mais formal, menos formal). É, portanto, uma etapa que tem como finalidade pensar em todas essas questões essenciais à produção textual.

No caso do artigo de opinião, tendo em vista o assunto a ser discutido, o articulista deve organizar seu pensamento, suas intenções, pensando nos seus possíveis leitores. É nesse momento que ele deverá elaborar sua tese e pensar nas estratégias argumentativas a serem utilizadas em defesa do seu ponto de vista.

Aqui, deverá selecionar informações, dados estatísticos, falas de autoridades e outras. No contexto escolar, é oportuno, nessa etapa, que os alunos entrem em contato com outros gêneros, como a notícia e a reportagem, a fim de que aprofundem os conhecimentos sobre o assunto que vão discorrer. Quanto mais informação, mais bem embasado será o artigo de opinião. Para Antunes (2003, p. 45),

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer*, é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Acreditamos que um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos, ao produzirem textos, na escola, é falta de conhecimento. Sem informação, não há como transpor para o papel o que não se tem na mente. Aliado a isso, a falta do hábito de escrever somado a algumas atividades realizadas de forma mecânica, por muitas instituições de ensino, sem finalidades nem planejamento, levam os estudantes a afirmarem que a escrita é uma tarefa difícil. Por isso, a sala de aula deve se tornar um espaço de leitura em que os discentes se tornem leitores eficientes.

Apresentamos, no tópico seguinte, algumas considerações pertinentes à produção inicial de qualquer texto, momento em que as ideias passam a ser materializadas pela escrita, isto é, a etapa em que se deve pôr em prática aquilo que foi previamente planejado pelo produtor textual.

5.2.3 Produção inicial

A próxima etapa se refere à efetivação da escrita. É o momento de pôr no papel aquilo que foi pensado anteriormente. O escritor começará a fazer o esboço da primeira versão de seu texto, criando sentença por sentença, parágrafo por parágrafo. Nesta fase, a escrita deve ser construída mediante o projeto rascunhado anteriormente, considerando o tema, o público leitor, o gênero escolhido, a situação discursiva e a finalidade textual. Aqui, entram em cena todos os saberes do produtor textual: linguísticos, textuais e enciclopédicos.

De acordo com Passarelli (2012, p. 159),

[...] esta segunda etapa, que diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subsequentemente, uma revisão.

Para muitos alunos, a produção inicial é umas das etapas mais difíceis, pois é a hora de encarar o papel em branco e pôr em prática aquilo que sabe. Neste momento, é preciso estar atento às ideias que estão sendo traspostas para a escrita, observando o que se escreve em cada parágrafo, refletindo sobre a coesão, a coerência, a progressão temática, a seleção lexical, a estrutura sintática e as estratégias argumentativas.

Na produção do artigo de opinião, o aluno precisa entender que o texto deve apresentar alguns aspectos próprios do gênero: contextualização do assunto, apresentação da questão polêmica e da tese, seleção de argumentos e contra-argumentos em favor da ideia defendida.

Kaufman e Rodríguez (1995, p. 27) afirmam que o artigo de opinião

[...] segue uma linha argumentativa que se inicia com a identificação do tema em questão, acompanhado de seus antecedentes e alcance, e que segue com uma tomada de posição, isto é, com a formulação de uma tese; depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a justificar esta tese; para encerrar, faz-se uma reafirmação da posição adotada no início do texto.

Nesta fase da escrita, é preciso que os alunos construam, de forma clara e objetiva, a sua tese e, em seguida, selecionem os argumentos que deverão fundamentar o posicionamento assumido no texto. Como se trata de um texto provisório, esses aspectos podem ser revistos até a escrita final do texto.

Passamos, a seguir, a tecer algumas considerações sobre a etapa da revisão, momento preponderante no processo textual, em que o discente passa a analisar a sua escrita, de modo a perceber o que precisa melhorar em seu texto. Contudo, sabemos que essa etapa é pouco praticada na sala de aula pelos alunos quando são solicitados a produzirem qualquer gênero textual.

5.2.4 Revisão

A revisão textual é uma das fases mais importantes do processo de escrita, pois os alunos devem fazer os ajustes necessários em seu texto. É o momento de examinar os acertos e corrigir os erros encontrados. Na escola, essa etapa é, geralmente, conhecida como o momento de “passar a limpo a redação”. No entanto, essa prática tem sido realizada de uma maneira equivocada e pouco produtiva, uma vez que os alunos a fazem sem nenhuma reflexão, preocupando-se, apenas, com a correção ortográfica.

Como o próprio termo indica, revisar é voltar a ver. Isso significa que o aluno passará de redator a leitor de seu próprio texto e, assim, passará a refletir se os objetivos do seu projeto textual foram cumpridos. Nessa etapa, é importante que, além dos aspectos gramaticais e ortográficos (também importantes em um texto), seja observado se o texto apresenta as ideias de forma clara, se há coesão e coerência, se o texto atendeu às características do gênero selecionado, se os parágrafos foram estruturados adequadamente tendo em vista a progressão temática, a linguagem e os aspectos de textualidade.

A reescrita, segundo Passarelli (2012), é pouco praticada no âmbito escolar, pois se evidencia que os rascunhos das redações apresentam poucas correções. Parece faltar, por parte do professor, um trabalho sistemático que ajude os alunos a examinar detalhadamente os textos produzidos.

O momento da revisão deve levar os alunos a analisar detalhadamente seus textos com vistas ao conteúdo temático (desenvolvimento do tema, apresentação das ideias de forma concisa), à forma (adequação ao gênero, à sua estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão), à organização da argumentação (apresentação da tese, das estratégias argumentativas), à construção da coesão (uso de conectivos adequados, de pronomes, de sinônimos, homônimos, hiperônimos, evitando repetição de palavras), à norma culta (emprego adequado aos modos e tempos verbais, respeito às convenções ortográficas, às regras de concordância e de regência).

Por fim, no tópico seguinte, discursivizamos sobre a última etapa do processo de produção textual: a reescrita. Aqui, tecemos algumas considerações pertinentes sobre esse momento da escrita, destacando a sua importância no ensino-

aprendizagem do texto no contexto escolar, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa.

5.2.5 Reescrita

A reescrita é uma extensão da revisão. Corresponde à última etapa do processo de construção textual. O produtor passará a escrever a versão final do seu texto, observando todas as correções realizadas na etapa anterior. Essa é a fase de confirmação do projeto textual, em que o escritor fará novamente uma avaliação dos aspectos externos e internos da escrita. Sobre essa etapa, Antunes (2003, p. 55) diz:

[...] a etapa da revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica [...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se formula.

Vale salientar que essa etapa não é feita uma única vez. A reescrita de um texto pode ser realizada diversas vezes, até que o produtor entenda que seu texto atingiu todos os objetivos planejados. A mediação do professor, nessa tarefa, é essencial, pois ele indicará quais critérios os estudantes deverão seguir para reescrever seu texto, até que esse esteja bom o suficiente para ser lido por outros. Além disso, ao orientar a escrita do aluno, o professor apontará os erros e acertos observados ao longo do processo.

Proporcionar esse momento de reescrita na sala de aula é de suma importância, pois permite aos alunos fazerem uma autoavaliação do processo textual, refletindo sobre os aspectos textuais que precisam ser melhorados. Dessa maneira, o próprio aluno, com a ajuda do professor, fará a correção do seu texto, analisando os acertos e o erros.

Acreditamos que para um trabalho produtivo com qualquer gênero textual, o professor deve considerar essas etapas de produção, aplicando-as em sala de aula. Dessa maneira, os estudantes terão um outro olhar sobre a escrita, entendendo-a como um processo que se realiza em diversas etapas desde o seu planejamento até o produto final.

A seguir, descrevemos, de forma detalhada, como foi realizada a aplicação da proposta de intervenção pedagógica em uma turma do 8º ano do Ensino

Fundamental, mediante o modelo de sequência didática proposta por Scheneuwly e Dolz (2004) a fim de trabalharmos o gênero artigo de opinião e concomitantemente os operadores argumentativos.

5.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, descrevemos a proposta de intervenção pedagógica realizada na turma do 8º ano B da escola Padre Manuel Pereira, em Umari-Ceará. Para a aplicação dessa proposta, adotamos o modelo de sequência didática de Scheneuwly e Dolz (2004) já apresentada no tópico 5.1.

A aplicação da intervenção pedagógica se deu em quatro módulos ao longo de cinco semanas, totalizando 18 horas/aula (50 minutos cada). As aulas foram realizadas no turno da tarde, das 15h20min às 17h00. O primeiro módulo foi aplicado nos dias três e cinco de setembro; o segundo módulo também foi realizado em setembro, nos dias dez e doze; o terceiro, nos dias dezenove e vinte e quatro do mesmo mês; e o último e quarto módulo, nos dias vinte e seis de setembro, primeiro e três de outubro de 2018.

Vale salientar que o livro didático adotado por essa escola para o 8º ano, intitulado: *Leitura, produção e estudos de linguagem*, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, contempla o estudo da argumentação, bem como trabalha os operadores argumentativos⁷ e se fez útil na aplicação do trabalho de intervenção.

Essa proposta de intervenção pedagógica foi pensada a partir da observação do professor pesquisador frente às necessidades da turma no que tange à produção textual e aos conteúdos contemplados nessa série/ano. Desse modo, optamos por desenvolver um projeto que contemplasse o estudo da argumentação atrelado a um gênero específico. Assim, percebemos que é possível realizar um trabalho integrado, envolvendo aspectos textuais e de análise linguística, diferente do modo tradicional de ensino que trabalha de maneira estanque texto e gramática.

Passamos, a seguir, a descrição de cada etapa desta proposta de intervenção.

⁷ Ver Anexo 2.

5.3.1 Etapas da proposta de intervenção

As etapas da proposta de intervenção aqui delineadas são constituídas de atividades que foram desenvolvidas em quatro módulos. Em cada módulo, trabalhamos especificamente um aspecto do gênero artigo de opinião como: suas características tipológicas e funcionais. Além disso, abordamos outros aspectos importantes da escrita desse gênero, tais como: a exploração do tema, a coesão, a coerência e a construção da argumentação.

MÓDULO 1: CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO – (Tempo: 4 horas/aulas)

1ª etapa (2 aulas – 50 minutos cada)

Objetivo: Conhecer as características estruturais do artigo de opinião.

ATIVIDADES REALIZADAS:

- Leitura de um artigo de opinião sobre o tema: *Bullying*;
- Discussão sobre a temática abordada no texto;
- Apresentação da organização textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Apresentação das características do gênero: questão polêmica, tese, argumentos e conclusão.

Nesta etapa inicial, conversamos com a turma a respeito da proposta de trabalho que iríamos desenvolver nas aulas de língua portuguesa a partir daquele momento. Esclarecemos que todas as atividades desenvolvidas teriam como finalidade a produção de um gênero textual chamado artigo de opinião. Em seguida, realizamos uma atividade de sondagem do conhecimento prévio, a partir de perguntas geradoras, tais como:

- O que são gêneros textuais?
- Já ouviram falar em artigo de opinião? Já leram algum?
- Para que serve esse gênero de texto e onde ele costuma ser publicado?

Em seguida, apresentamos aos alunos, em *slides*, a estrutura composicional e as características do gênero artigo de opinião e, ao final da aula, entregamos um folder contendo todas essas informações.

2ª etapa: EXPLORANDO O TEMA (2 aulas – 50 minutos cada)

Objetivo: Explorar o tema proposto para a produção do artigo de opinião: *Bullying* na escola.

Nestas duas aulas, apresentamos à turma, em *slides*, um artigo de opinião intitulado: *As 13 razões do Bullying*, escrito pela psicopedagoga Ana Regina Caminha Braga, publicado no *site* Direcional Escolas⁸. A temática escolhida justificase por contemplar uma questão social de relevância no contexto escolar e por ser um assunto polêmico, ideal para a produção de um texto argumentativo. Ainda, pelo perfil da turma, consideramos o tema de nível médio para a produção textual. Após a leitura, passamos à discussão do texto. A sala foi organizada em grupos e entregue as seguintes questões:

- Que assunto polêmico é tratado no texto?
- O que é *bullying*?
- Que consequências essas práticas podem trazer?
- Como combatê-las na escola?
- A que público esse texto se dirige?
- Qual a opinião da articulista sobre o tema discutido?

Depois da conversa em grupo sobre as questões apresentadas, fizemos uma revisão do que estudamos sobre o artigo de opinião, seguindo essas perguntas:

- A que gênero esse texto pertence? O que você observou para chegar a essa conclusão?
- Qual a principal finalidade desse texto? Informar ou argumentar?
- Que ponto de vista é defendido pela autora do texto?
- Quais são os argumentos utilizados a favor desse ponto de vista?

A partir do que foi estudado, foi proposto à turma que produzissem um artigo de opinião sobre o tema estudado. Explicamos que esse primeiro texto passaria por diversas correções.

MÓDULO 2: ESTUDO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS (Tempo: 4horas/aulas)

⁸ Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/13-raoes-bullying/>. Acesso em: 03-05-2018.

3ª etapa – CONHECENDO A ARGUMENTAÇÃO (2 aulas – 50 minutos cada)

Objetivo: Compreender a função dos operadores argumentativos na construção dos argumentos em artigos de opinião.

ATIVIDADES REALIZADAS:

- Exposição oral do conceito de argumentação, tese, operadores argumentativos e diferentes tipos de argumento;
- Apresentação de um quadro com os operadores argumentativos e sua relação de sentido no texto;
- Identificação dos operadores argumentativos utilizados no texto estudado: deve haver toque de recolher para os jovens? (Texto disponível no livro didático⁹);
- Observação da relação de sentido dos operadores argumentativos na construção do texto.

Nesta etapa, apresentamos aos alunos o conceito de argumentação e seus principais tipos. Em seguida, a partir do livro didático, foi realizada a leitura de uma entrevista sobre *cyberbullying*, no intuito de que os alunos identificassem os argumentos utilizados pelas pessoas entrevistadas. Disponibilizamos à turma uma tabela com os operadores argumentativos com suas respectivas funções no texto:

Quadro 1 – Operadores Argumentativos

FUNÇÃO	CONNECTIVOS
Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, além disso.
Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.	Portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente.
Operadores que contrapõem	Mas, porém, contudo, embora, ainda

⁹ FIGUEIREDO, Laura. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

argumentos orientados para conclusões contrárias.	que, posto que, todavia.
Operadores que estabelecem relação de comparação	Mais que, tão como.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.	Porque, que, já que, visto que.

Fonte: Adaptado de Koch (2000).

Com a tabela em mãos, os alunos puderam verificar, no texto, o emprego dos operadores argumentativos e sua relação semântica.

MÓDULO 3: CONSTRUÇÃO DA COESÃO TEXTUAL (Tempo: 4 horas/aulas)

Objetivo: Conscientizar-se da importância dos conhecimentos gramaticais para construção textual, com vistas à norma padrão da língua.

ATIVIDADES REALIZADAS:

- Apresentação de *slides* sobre coesão e coerência; concordância verbal e nominal, regência e colocação pronominal;
- Análise de textos, identificando os elementos coesivos;
- Estudo dos fatores de textualidade;
- Reescrita de textos utilizando sinônimos, pronomes e elipses.

4ª etapa – ESTUDANDO A COESÃO E COERÊNCIA (2 aulas – 50 minutos cada)

Nesta aula, apresentamos *slides* sobre o conceito de coesão e coerência. Após a exposição oral, realizamos duas atividades. A primeira, consistiu na entrega de um texto aos alunos para que eles pudessem analisar a coerência e os mecanismos de coesão ali presentes. Na segunda atividade, os alunos tiveram que reescrever um texto, substituindo as palavras repetidas por pronomes ou sinônimos.

5ª etapa – ESTUDO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL (4 aulas – 50 minutos cada)

Nesta etapa, dividimos duas aulas para o estudo da concordância verbal e outras duas para o estudo da concordância nominal. Apresentamos *slides* contexto o conceito de concordância e explanamos algumas regras necessárias. Desenvolvemos duas atividades. Na primeira, sugerimos uma análise textual sobre o uso da concordância, observando as inadequações. Em outra atividade, os alunos foram orientados a reescrever fragmentos de textos, fazendo as adequações necessárias quanto às regras de concordância verbal e nominal.

MÓDULO 4: PRODUÇÃO INICIAL: ESCREVENDO O ARTIGO DE OPINIÃO (Tempo: 4h/aulas)

Objetivo: Produzir um artigo de opinião seguindo suas características textuais e discursivas.

ATIVIDADES REALIZADAS:

- Leitura de textos motivadores como preparação para a produção textual;
- Planejamento do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Construção da tese e seleção dos operadores argumentativos em função da argumentação.
- Revisão da produção textual a partir de critérios de correção do artigo de opinião.

6ª etapa: PRODUÇÃO INICIAL (2 aulas – 50 minutos cada)

Esta foi uma etapa de preparação para a primeira produção textual. Aos alunos foram entregues textos motivadores¹⁰ a fim de orientá-los sobre o tema a ser discutido. Depois de explorada a leitura, apresentamos a proposta de redação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Proposta de Produção Textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o <i>bullying</i> na escola. Neste gênero, você

¹⁰ Ver Apêndice D.

deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao *bullying* no contexto escolar.

- Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
 - Desenvolvimento do tema;
 - Respeito às características do gênero solicitado;
 - Construção da coesão/coerência do texto;
 - Uso dos operadores argumentativos;
 - Adequação da linguagem à norma culta;

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste momento, com a ajuda do professor e com base nos estudos desenvolvidos sobre o gênero textual, o tema proposto, a construção da argumentação, conhecimento dos elementos coesivos e norma padrão, os alunos, em sala, iniciaram a escrita do artigo de opinião.

7ª etapa: REVISÃO DA PRIMEIRA ESCRITA (2 aulas – 50 minutos cada)

Nesta etapa, os alunos já haviam escrito a versão inicial dos artigos de opinião. Realizamos uma leitura compartilhada em que cada um leu o seu texto para os demais colegas, em sala. Após a leitura, passamos a revisão dos textos produzidos pelos alunos, observando a compreensão do tema, a adequação ao gênero, o uso dos argumentos, a construção da coesão/coerência e o uso da linguagem. Para isso, usamos a seguinte ficha de avaliação:

Quadro 3 – Critérios de correção do gênero artigo de opinião

FICHA DE AVALIAÇÃO	
1 Análise do tema	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo. 1.2 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2 Adequação ao gênero	2.1 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado. 2.2 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a

	visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicação de ideias/conclusão)
3 Organização da argumentação	<p>3.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.</p> <p>3.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.</p> <p>3.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.</p> <p>3.4 Utilização dos operadores argumentativos.</p>
4 Construção da coesão textual	<p>4.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.</p> <p>4.2 Utilização de pronomes e elipses.</p> <p>4.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores argumentativos.</p> <p>4.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação</p>
5 Norma padrão	<p>5.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.</p> <p>5.2 Concordância verbal e nominal.</p> <p>5.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.</p> <p>5.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.</p>

Fonte: Adaptado de Passarelli (2012).

Esse quadro apresenta os critérios para a revisão da produção textual inicial dos alunos, conforme o que foi estudado nos módulos. Esse momento foi oportuno para que os estudantes pudessem fazer as correções necessárias em seus textos, verificando os aspectos que precisavam melhorar. Em seguida, os textos foram recolhidos pelo professor para uma segunda correção.

8ª etapa - ESCRITA FINAL DO ARTIGO DE OPINIÃO (2 aulas – 50 minutos cada)

Nesta aula, entregamos aos alunos as redações corrigidas para que eles pudessem fazer uma nova avaliação de seu texto. Em sala, os discentes realizaram as alterações necessárias, conforme as observações do professor. Para isso, utilizaram mais uma vez o quadro de critérios de correção do artigo de opinião. Em seguida, os alunos transcreveram o texto final para ser entregue ao professor. Por fim, foi dado os agradecimentos à turma pela participação e pelo desempenho nas atividades realizadas durante o projeto de intervenção.

No capítulo seguinte, procederemos às análises dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa e que seguirão procedimentos qualitativos, tendo como base os postulados da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) no que se refere aos operadores argumentativos. Trata-se dos artigos de opinião produzidos pelos alunos ao longo da aplicação da sequência didática.

6 ANALISANDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

“Em linguagem, talento é a capacidade de manejar sistemas de comunicação verbal (línguas), ou seja, habilidade de operar com regras gramaticais”.

(LUFT, 2006, p. 20)

O conhecimento do sistema linguístico se faz necessário para a efetivação da comunicação humana por intermédio da palavra. Esse domínio torna o falante um ser talentoso na arte de manejar as palavras, de construir discursos e argumentos e concretizá-los em textos. Ser talentoso, portanto, é saber utilizar os recursos que a língua dispõe para construção da argumentação nas mais variadas situações de interação social.

Em sintonia com o pensamento acima, este capítulo intenta cumprir com os seguintes objetivos específicos: identificar os operadores argumentativos utilizados por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental nos seus textos, observando os efeitos de sentido em favor da intenção argumentativa; e descrever as contribuições que uma sequência didática, como conjunto de atividades planejadas, oferece ao trabalho com operadores argumentativos.

Para tanto, seguiremos os seguintes critérios: levantamento dos operadores argumentativos utilizados na produção textual dos alunos; verificação da frequência com que esses marcadores argumentativos foram utilizados nos textos produzidos; e observação dos efeitos de sentido produzidos pelos operadores argumentativos no artigo de opinião, descrição das contribuições de uma sequência didática para a escrita de um artigo de opinião.

Dividimos este capítulo em duas partes, seguindo, para a primeira parte, os dois primeiros critérios de análise; e para a segunda, o terceiro critério de análise.

6.1 LEVANTAMENTO E OCORRÊNCIAS DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

A proposta de redação trazia o seguinte tema: como combater o *bullying* na escola. A partir dessa temática, os alunos, codificados de A1 até A15, produziram o gênero artigo de opinião, com o intento de defender um ponto de vista sobre o

assunto proposto, ancorados em argumentos que pudessem sustentar a ideia defendida.

Após a leitura dos textos, realizamos um levantamento do emprego dos operadores argumentativos nos artigos de opinião, podendo ser observado no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Uso dos operadores argumentativos

OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS NOS TEXTOS	FUNÇÃO NOS TEXTOS
Por isso, pois, porque.	Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.
Mas, porém, no entanto.	Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Portanto, logo.	Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.
Até mesmo, até.	Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.
E, além disso, também.	Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.
Ou.	Operador que corrige ou redefine um enunciado, atenuando ou reforçando o conteúdo de outro.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O quadro 4 mostra que os operadores argumentativos mais utilizados nas quinze redações analisadas foram: *e, por isso, pois, porque, mas, porém, no entanto, portanto, logo, além disso, ou, até e até mesmo*. Esses operadores foram estudados ao longo da aplicação da sequência didática.

Vale ressaltar que os alunos desconheciam o papel argumentativo das conjunções estudadas, talvez pelo fato de que, quando são estudados nas aulas de

gramática, têm o objetivo apenas de classificar os períodos compostos por coordenação. Dessa maneira, o estudo desses mecanismos fica limitado à mera classificação gramatical.

Muitos dos operadores argumentativos eram desconhecidos para os alunos da turma do 8º ano. Dos operadores estudados, os discentes demonstraram conhecer e utilizar na escrita o “e”, o “mas” e o “porque”. Alguns dos operadores de contrajunção, tais como “no entanto”, “todavia” e “entretanto” eram desconhecidos para a maioria dos estudantes. Isso infere que o trabalho realizado ofereceu mais subsídio para a construção discursiva dos alunos.

No quadro 5, apresentamos o número de ocorrências com que esses os operadores argumentativos foram utilizados nas redações analisadas. Tendo em vista que os textos foram orientados para serem escritos numa média entre vinte a vinte e cinco linhas, consideramos que, por essa extensão textual, o emprego aconteceu FREQUENTEMENTE quando o aluno utilizou os operadores numa quantidade entre três e dez vezes. Consideramos que o emprego aconteceu RARAMENTE quando o aluno utilizou numa quantidade entre uma e três vezes.

Vejamos mais sinteticamente no quadro 5:

Quadro 5 - Ocorrências de uso dos operadores argumentativos

FREQUENTEMENTE	Quant	RARAMENTE	Quant
Ou	19	No entanto	03
E	19	Além disso	03
Porque	17	Ainda	02
Pois	16	Logo	01
Mas	12		
Também	11		
Até	11		
Por isso	10		
Portanto	08		
Até mesmo	06		
Porém	04		

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O quadro 5 expõe o número de ocorrências com que os operadores argumentativos foram utilizados em cada um dos quinze textos analisados. Observamos que o grupo dos operadores usados com maior frequência foram: “ou”, “e” (19 vezes); “porque” (17 vezes); “pois” (16 vezes); “mas” (12 vezes); “também” e “até” (11 vezes); “por isso” (10 vezes); “portanto” (8 vezes); “até mesmo” (6 vezes) e “porém” (04 vezes). Acreditamos que esses operadores, por serem menos formais do que os demais, fazem parte da linguagem cotidiana dos alunos, o que justifica seu uso FREQUENTEMENTE nas produções textuais.

O segundo grupo de operadores utilizados RARAMENTE nos textos foram: “no entanto” e “além disso” (3 vezes); “ainda” (2 vezes); e “logo” (1 vez). Entendemos que o uso de baixa frequência do operador “no entanto” deve-se ao fato de que este operador por ser mais formal é substituído pelo “mas” (12 vezes), sendo este utilizado com maior frequência. “Ainda” foi utilizado duas vezes. Esse operador tem o mesmo valor de “e” e de “até”, visto que acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão. O operador de conclusão “logo” foi empregado apenas uma vez.

No tópico seguinte, passamos a analisar os efeitos de sentido dos operadores argumentativos empregados nos 15 artigos de opinião escritos pelos alunos do 8º ano, no intuito de observar a construção da argumentação a partir da utilização desses mecanismos linguísticos. Para tanto, a discussão será fundamentada à luz dos estudos de Ducrot (1891) e Koch (2005, 2011).

6.2 EFEITOS DE SENTIDO DOS OPERADORES EMPREGADOS NOS TEXTOS

Nesta seção, passamos a observar o emprego desses operadores argumentativos nos quinze textos produzidos pelos alunos, analisando as relações de sentido estabelecidas por esses elementos linguísticos na construção da argumentação em seus textos. Para fundamentar nossa análise, recorreremos aos postulados de Koch (2005, 2011), baseada em Ducrot (1891).

Vejam os textos da figura 2 produzidos por A1:

Figura 2 – Texto escrito por A1

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
-	Desenvolvimento do tema;
-	Respeito às características do gênero solicitado;
-	Construção da coesão/coerência do texto;
-	Uso dos operadores argumentativos;
-	Adequação da linguagem à norma culta;

Bullying não é Brincadeira

Bullying é um ato que é praticado por pessoas que não têm coração, pois elas machucam os outros, por meio de brincadeiras de mau gosto de apelidos, e até agressões físicas.

As vítimas do bullying sofrem muito. Elas são agredidas verbalmente todo dia na escola, mas ficam caladas com medo das agressões. Por isso, muita gente desiste da escola e ficam depressivos, sem vontade de sair de casa nem de viver, por isso elas ~~cometem suicídio~~.

Na internet essa prática também acontece, isso é chamado de cyberbullying. Nesse caso a vítima tem que pedir ajuda aos seus pais para denunciar na delegacia até gente famosa sofre com o cyberbullying. Um exemplo disso foi o que aconteceu com o filho de um ator que foi xingado no parque era negro.

Na minha opinião, essas pessoas que comete bullying devem ser presas porque elas machucam os sentimentos dos outros humilham etc. com o sentimento das

partanto a justiça deve punir esses
 agressores e as vítimas devem denunciar
 não ter medo ~~as~~ pessoas também devem
 ter consciência que o bullying não é uma
 brincadeira mas é uma violência muito
 sério

Fonte: Autor 01 (2019).

A1, logo no primeiro parágrafo do seu texto, utiliza o operador argumentativo “pois”, no intuito de explicar ou justificar o posicionamento expresso anteriormente: “Bullying é um ato que é praticado por pessoas que não têm coração, **pois** elas machucam as outras, por meio de brincadeiras de mau gosto de apelidos, e **até** agressão física”. Ainda nesse parágrafo, verificamos a utilização do operador argumentativo: “até”. Temos, aqui, um exemplo de gradação. Para Ducrot (1891, p.182):

o enunciado **p'** é mais forte que **p**, se toda a classe argumentativa que contém **p** contém também **p'** e se **p'** é nela, cada vez mais superior a **p**. Nesse caso, o operador “até” introduz, no texto, um argumento **p'** mais forte: “agressão física” em relação a outros argumentos **p** já mencionados: “brincadeiras de mau gosto, apelidos”.

No parágrafo seguinte, A1 emprega o operador de contrajunção “mas” em “As vítimas do *bullying* sofrem muito. Elas são agredidas verbalmente todo dia na escola, **mas** ficam caladas com medo dos agressores.” Esse operador introduz um argumento contrário ao que é dito anteriormente, reforçando a ideia de que as vítimas de *bullying*, apesar de sofrerem com essa prática, permanecem em silêncio. Ducrot (1891) considera o “mas” como operador argumentativo por natureza, ou seja, em sua originalidade. O operador “por isso” é utilizado neste parágrafo duas vezes, com o objetivo de justificar o motivo pelo qual muitas vítimas do *bullying* desistem de estudar e se matam: “**Por isso**, muita gente desiste da escola e ficam depressivas, sem vontade de sair de casa nem de viver, **por isso** elas se matam”.

No terceiro parágrafo, observamos, mais uma vez, um exemplo de gradação a partir do uso do operador “até”, utilizado para reforçar a ideia de que o *bullying* atinge qualquer pessoa, até mesmo os famosos são vítimas de *cyberbullying*: “**até** gente famosa sofre com o *cyberbullying*”. Neste parágrafo, A1 emprega o operador

“também” para acrescentar um argumento em favor de uma mesma conclusão: “Na *internet* essa prática também acontece”. Ainda, no final deste parágrafo e início do parágrafo seguinte, verificamos o uso do operador explicativo “porque”, utilizado duas vezes, no intuito de justificar argumentos: “foi xingada só **porque** era negra”; “[...] essas pessoas que cometem *bullying* devem ser presas **porque** elas mexem com o sentimento das outras”.

No último parágrafo, A1 utiliza o operador, “portanto” para concluir as ideias já apresentadas: “**Portanto** a justiça deve punir esses agressores [...]”. Ainda, verificamos a presença de três outros operadores: “e”, “também” e “mas”. De acordo com Koch (2011), os operadores “e” e “também” servem para encadear dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido. Assim, no texto de A1, a conjunção “e” adiciona um argumento em favor de uma mesma conclusão: as vítimas devem denunciar a prática do *bullying* para que a justiça possa punir os agressores. O operador “também”, empregado pela segunda vez no texto, reforça a ideia de que as pessoas devem ter consciência da prática do *bullying*. Já o operador de contrajunção “mas” introduz o argumento de que o *bullying* é uma violência muito séria que se opõe a ideia de que essa prática é uma brincadeira. Para Ducrot (1989), esses argumentos pertencem a uma mesma classe argumentativa, já que reforçam num mesmo sentido a ideia defendida.

Vejamos o texto da figura 3 escrito por A2:

Figura 3 – Texto escrito por A2

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
	- Desenvolvimento do tema;
	- Respeito às características do gênero solicitado;
	- Construção da coesão/coerência do texto;
	- Uso dos operadores argumentativos;
	- Adequação da linguagem à norma culta;

O bullying e suas consequências

O bullying é um tipo de agressão física ou verbal que humilha e ofende as pessoas por causa de sua aparência ou comportamento. Ocorre em todos os lugares, mas principalmente nas escolas.

Os alunos agressores xingam, batem ou uolam a vítima por serem negros, magros ou gordos demais, por serem pobres ou ainda pela inteligência que possuem, sendo considerados "nerds". É um tipo de preconceito e discriminação que ofende as pessoas.

Alguns vítimas acabam desistindo dos estudos, abandonam a escola e se escondem por medo ou vergonha, outros ficam violentos e tentam se vingar dos alunos que praticaram bullying com eles.

Portanto as pessoas devem se conscientizar e parar de ofender e machucar os outros como se o bullying fosse apenas uma brincadeira. Além disso, a escola deve começar a punir os alunos se praticarem.

Fonte: Autor 02 (2019).

No primeiro parágrafo do artigo escrito por A2, observamos o uso da conjunção "ou" duas vezes, utilizada com a intenção de acrescentar uma informação: "O bullying é um tipo de agressão física **ou** verbal [...] por causa de sua aparência **ou** comportamento". Percebemos, aqui, um exemplo de escala argumentativa, em que o operador "ou" reforça um argumento de peso maior. Nesse caso, a conjunção "ou" não estabelece, no texto, uma relação de alternância, como postula a gramática normativa, mas reforça uma justificativa. Ainda nesse parágrafo,

A2 utiliza o operador de contrajunção “mas”: “Ocorre em todos os lugares, **mas** principalmente nas escolas”, no entanto esse uso é sem necessidade. No período, o emprego desse conectivo poderia, sem prejuízo de sentido, ser suprimido, já que não contribui para a progressão do raciocínio argumentativo, uma vez que não há, por parte do enunciador, a intenção de manifestar uma ideia contrária ao que se afirmou antes.

No segundo parágrafo, A2 utiliza operadores que somam e acrescentam argumentos, como o “ou” (utilizado duas vezes), o “e” e “ou ainda”: “Os alunos agressores xingam, batem **ou** isolam a vítima [...] por serem pobres **ou ainda** pela inteligência que possuem, sendo consideradas *nerds*.”

No terceiro parágrafo, a conjunção “e” (empregada duas vezes) contribui para a progressão textual, acrescentando argumentos em favor de uma mesma conclusão: “Algumas vítimas acabam desistindo dos estudos [...] **e** se escondem [...]”; “[...] **e** tentam se vingar dos alunos que praticaram *bullying* com eles”. Ainda, neste parágrafo, A2 emprega o operador “ou” para acrescentar uma justificativa: “Algumas vítimas [...] se escondem por medo **ou** vergonha”. Nestes exemplos, os operadores empregados pertencem a uma mesma classe argumentativa, visto que direcionam a uma mesma conclusão (DUCROT, 1989).

No último parágrafo, observamos que A2, para concluir seu raciocínio, usa o operador, “portanto”. E, para acrescentar uma informação em favor da mesma conclusão, utiliza “além disso”: “**Portanto** as pessoas devem se conscientizar [...] **Além disso**, a escola deve começar a punir os alunos [...]”.

Vejamos o texto da figura 4 escrito por A3:

Figura 4 - Texto escrito por A3

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
-	Desenvolvimento do tema;
-	Respeito às características do gênero solicitado;
-	Construção da coesão/coerência do texto;
-	Uso dos operadores argumentativos;
-	Adequação da linguagem à norma culta.

Brincadeira de Mau gosto

O bullying nem sempre é levado a sério, muitos acham que é apenas uma brincadeira, mas não sabem que machuca muito, pois fere os sentimentos de alguém.

É muito difícil enxergar como o bullying, porque é um ato de violência, de provocar as pessoas de ofender e até levar o suicídio. Existem aqueles que adoram tirar o zoeira de pessoas que não guardam e ou tem alguma deficiência. Isso não tem graça.

O bullying acontece nas escolas, principalmente, nas escolas públicas. Na minha opinião isso não deveria acontecer, porque ninguém é melhor do que ninguém. Esse ato violento só traz dor, medo e depressão as pessoas.

O bullying é um ato errado, pois as vítimas não possuem meios que não podem se defender. O agressor se aproveita e trata nos mais praies.

Para combater o bullying é necessário que a escola não seja apenas uma brincadeira, é algo sério. Por isso, acho que o governo deveria contratar psicólogos para trabalhar nas escolas para ajudar quem sofre bullying.

Fonte: Autor 03 (2019).

Vejamos que, no texto escrito por A3, logo no primeiro parágrafo que o uso da conjunção “mas”, utilizada com o objetivo de contrastar a ideia de que muitas

peessoas acham que *bullying* é apenas uma brincadeira: “O *bullying* nem sempre é levado a sério [...] **mas** não sabem que machuca muito”. Para Koch (2010), o operador “mas” cria uma estratégia de suspense, pois leva a mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento ou conjunto de argumentos que irá levar à conclusão não R. Em seguida, o argumento de A3 é explicado pela presença do operador “pois”: “**pois** fere os sentimentos de alguém”.

No segundo parágrafo, observamos a presença dos operadores “porque”, “até” e “ou”. A3 argumenta que “é muito difícil conviver com o *bullying*” e justifica seu ponto de vista com outro argumento introduzido pela conjunção “porque”: “**porque** é um ato de violência [...]” indicando a causa da dificuldade de conviver com o *bullying*; e acrescenta um argumento mais forte por meio de “até”: “e **até** levar o suicídio”. Neste caso, temos um exemplo de escala argumentativa, pois o operador “até” acrescenta um argumento mais forte em relação aos argumentos já citados.

Nos parágrafos terceiro e quarto, os operadores “porque” e “pois” são empregados no sentido de justificar indicando a causa e explicando, respectivamente, os argumentos: “O *bullying* acontece nas escolas [...] na minha opinião, isso não deveria acontecer, **porque** ninguém é melhor do que ninguém” (terceiro parágrafo); “O *bullying* é um ato covarde, **pois** as vítimas são pessoas fracas que não podem se defender” (quarto parágrafo). Ainda, nestes dois parágrafos, a conjunção “e” é empregada duas vezes para acrescentar informações: “esse ato só traz rancor **e** violência” (terceiro parágrafo); “o agressor se aproveita **e** bate nos mais fracos”. Na visão de Ducrot (1989), esses argumentos pertencem a uma mesma classe argumentativa, já que direcionam a uma mesma conclusão, reforçando a ideia defendida.

No último parágrafo, A3 utiliza o operador “por isso” para concluir seu raciocínio, argumentando que o “governo deveria contratar psicólogos para trabalhar nas escolas para ajudar quem sofre *bullying*”.

Vejamos o texto da figura 5 escrito por A4:

Figura 5 – Texto escrito por A4

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
-	Desenvolvimento do tema;
-	Respeito às características do gênero solicitado;
-	Construção da coesão/coerência do texto;
-	Uso dos operadores argumentativos;
-	Adequação da linguagem à norma culta;

O bullying e suas consequências

Há várias formas de praticar bullying, porém, a mais comum, principalmente na escola, é quando uma pessoa maltrata atribui apelidos que consideram engraçados a partir das características da outra pessoa.

Na minha opinião, o bullying é muito errado porque as pessoas que o praticam não imaginam como a vítima pode sentir após sofrer as agressões, apenas querem se divertir às custas do sofrimento alheio.

O bullying traz muitas consequências para a vida das vítimas. Causa isolamento, depressão, baixa autoestima e outros problemas sérios que exigem tratamento psicológico.

A escola deveria ficar mais atenta aos casos de bullying, fazendo campanhas para informar que a prática não é brincadeira e deveria também punir os agressores para que assim os outros também não fizessem isso.

Fonte: Autor 04 (2019).

No primeiro parágrafo do texto de A4, o articulador de contrajunção “porém” pode ser suprimido, uma vez que não estabelece oposição a um argumento dito

anteriormente. Assim, subtende-se que a intenção de A4 é dizer que dentre as várias formas de praticar *bullying* a mais comum é a atribuição de apelidos.

No segundo parágrafo, o operador “porque” é utilizado para indicar a causa do ponto de vista do enunciador: “Na minha opinião, o *bullying* é muito errado **porque** as pessoas que o praticam não imaginam como a vítima pode se sentir [...]”. Nesse caso, o não saber como a vítima se sente pelas pessoas que praticam o *bullying* é a causa de esta prática ser errada.

Nos parágrafos terceiro e quarto, verificamos o uso do operador “e” e “também”, utilizados para dar progressão ao texto e acrescentar informação. Há uma informação inicial que é “O *bullying* traz muitas consequências [...]”, seguida do seguinte acréscimo: “**e** outros problemas sérios que exigem tratamento psicológico”.

No fragmento “A escola deveria ficar mais atenta [...] **e** deveria **também** punir os agressores para que assim os outros **também** não fizessem isso”, a presença do **também** favorece mais uma vez a progressão. A respeito do operador “também”, Vogt (1977) diz que este não hierarquiza argumentos, mas adiciona argumentos a outros já citados. Para o autor (1977, p. 131) “dizer p também q significa que p e q têm a mesma força argumentativa, relativamente a tal intenção”.

Vejamos o texto da figura 6 escrito por A5:

Figura 6 - Texto escrito por A5

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta;

O Bullying na Escola

O bullying é um tipo de violência que pode ser verbal ou corporal. É um problema que na maioria das vezes ocorre na escola e até mesmo em outros lugares.

A escola tem trabalhado muito para combater o bullying no contexto de escola pública. É um problema muito grave que afeta sua aprendizagem sério, porque prejudica muita gente, quem sofre bullying pode ter depressão, se torna agressivo e até mesmo tirar sua própria vida.

Para combater o bullying, é necessário que os pais e a escola sejam mais atenciosos com os que sofrem bullying, porque esses alunos precisam de ajuda. É necessário que os agressores sejam punidos, isso é importante para impedir que outros cometam bullying.

Fonte: Autor 05 (2019).

No texto da figura 6, logo no primeiro parágrafo, A5 emprega as conjunções “ou” e “até”. O operador “ou” assinala a adição de uma informação, e o operador “até” introduz um argumento mais forte. Observamos que o emprego de “até”, no texto, sugere uma escala argumentativa, acrescentando um argumento mais forte em relação aos já citados.

No parágrafo seguinte, é empregado o operador de contranjunção “no entanto” para se opor ao fato de que, mesmo a escola tendo trabalhado para combater o *bullying*, ele ainda é praticado. No mesmo parágrafo, três outros operadores são utilizados por A5: “porque”, “ainda” e “até mesmo”. “Porque” introduz uma causa do argumento dito anteriormente: “É um problema muito grave que deveria ser levado a sério (primeiro argumento), **porque** prejudica muita gente[...]” (segundo argumento). O marcador discursivo “ainda”, posposto ao operador “no entanto”, reforça um argumento sobre o *bullying*: “a escola tem trabalhado muito para combater o *bullying*. No entanto, ele **ainda** acontece”. A respeito desse operador, Ducrot (1981) afirma que ele pode ser interativo, quando marca a repetição de um acontecimento ou continuativo, quando marca a persistência de um estado. Ducrot (1984) ainda afirma que a descrição do operador “ainda” é complexa, pois há uma diversidade de efeitos de sentido produzidos por esse morfema.

Neste parágrafo, também observamos o emprego de “até mesmo”. Para Koch (2011), o operador “até mesmo” assinala um argumento mais forte da escala orientada para a conclusão: “quem sofre *bullying* pode ter depressão, se torna agressivo e **até mesmo** tirar sua própria vida”. Observamos, aqui, mais uma escala argumentativa, em que o operador **até** introduz um argumento mais forte em relação aos outros já citados.

No último parágrafo, percebemos mais uma vez a presença do operador **porque**, empregado por A5 para indicar a causa de um argumento exposto: “Para combater o *bullying*, é necessário que os pais e a escola sejam mais atenciosos [...] **porque** essas pessoas precisam de ajuda”.

Vejamos o texto da figura 6 escrito por A6:

Figura 7 - Texto escrito por A6

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
-	Desenvolvimento do tema;
-	Respeito às características do gênero solicitado;
-	Construção da coesão/coerência do texto;
-	Uso dos operadores argumentativos;
-	Adequação da linguagem à norma culta;

Violência na Escola.

Bullying é uma forma de violência usada por os alunos que colocam apelidos no colega ou falam dar cor dele, diz que o cabelo é feio é muitas coisas mais na minha opinião, o bullying não deveria acontecer, porque as pessoas que sofrem com essa violência podem acabar pegando pressão ou até virar um agressor.

As pessoas que sofrem bullying têm várias consequências como umas delas é desistir de estudar, se isolar e até mesmo se matar. As vezes, o agressor procura a pessoa mais fraca e começa a humilhar, zombar e até bater na vítima. Esse ato traz muitas consequências negativas, principalmente na escola.

É preciso chamar o Conselho Tutelar para resolver essa questão. Acontece também da vítima passar ser o agressor, isso porque fica revoltada e quer se vingar. No meu ponto de vista isso é errado, porque violência gera violência.

Acho que a escola deve realizar palestras falando sobre o bullying. O Conselho Tutelar deve visitar a escola sempre e deve fazer punição para os alunos que maltrata os outros. Portanto, todos devem combater o bullying na escola e na rua também.

Na figura 7, A6, no primeiro parágrafo do seu texto, utiliza o operador argumentativo **porque**, no intuito de indicar a causa de um argumento anterior: “o *bullying* não deveria acontecer, **porque** as pessoas que sofrem com essa violência podem acabar pegando depressão ou até virar um agressor”. Neste mesmo parágrafo, os operadores **ou** e **até** são utilizados para acrescentar um argumento mais forte em relação a outro citado anteriormente (virar um agressor). Temos, aqui, um exemplo de escala argumentativa, em que os operadores assinalam argumentos mais fortes.

No segundo parágrafo, A6 emprega os operadores **e** e **até** e **até mesmo**. O operador “até” reforça, nas duas ocorrências, a ideia de que o *bullying* traz várias consequências: “desistir de estudar, se isolar e **até** mesmo se matar”. O operador “até mesmo”, nessa ocorrência, introduz, no entender de A6, um argumento mais forte em relação aos outros já citados: o suicídio (se matar) é uma das consequências mais graves do *bullying*. Ainda, nesse parágrafo, observamos mais uma vez a ocorrência do “até”: “as vezes, o agressor procura a pessoa mais fraca e começa a humilhar, zombar e **até** bater na vítima”. Da mesma forma que o emprego anterior, **até** introduz um argumento mais forte que os anteriores. O operador “e” introduz argumentos em favor de uma mesma conclusão. Desse modo, esses argumentos pertencem a uma mesma classe argumentativa, uma vez que foram utilizados a favor de uma mesma conclusão.

No terceiro parágrafo, observamos que o operador “porque” é empregado duas vezes. Na primeira ocorrência, A6 indica o motivo de as vítimas se tornarem agressoras: “isso **porque** a vítima fica revoltada e quer se vingar”. Na segunda ocorrência, o operador “porque” indica a causa da vingança. E uma solução para as vítimas do *bullying*: “**porque** violência gera violência”.

No último parágrafo do texto, o operador “portanto” é utilizado para concluir a ideia de que o *bullying* deve ser combatido: “**Portanto**, todos devem combater o *bullying* na escola e na rua **também**”. O operador argumentativo “também” é utilizado nesse parágrafo para reforçar a ideia de que o combate ao *bullying* deve acontecer não só na escola, mas também na rua.

Vejamos o texto da figura 8 escrito por A7:

Figura 8 - Texto escrito por A7

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta; 	

Bullying não é brincadeira

O bullying é conhecido como uma brincadeira, mas na verdade, é um crime grave. Na maioria das vezes, quem pratica esse ato é uma pessoa maior e mais forte e, por isso, a vítima não se defende, fica com medo de ser agredido. O bullying para mim é uma brincadeira desumana e humilhante, pois quem sofre esse tipo de agressão tem vários problemas psicológicos e sociais. Além disso, o bullying causa medo, rebeldia e até depressão.

Além do medo, a vítima pode ter baixo rendimento escolar, fica reclusa ou fica depressiva, porque as agressões mexem com o seu psicológico. Geralmente, essas pessoas querem se isolar, não falam com ninguém, ficam rebeldes e, às vezes, por causa da depressão cometem suicídio. Embora o bullying cause tudo isso, muitos não dão a devida atenção ao caso. Ele acontece porque as pessoas não têm coração, são insensíveis a dor do outro. Licho que o agressor pratica o bullying para se vangloriar ou descartar algum problema que esteja passando ou por pura maldade.

As pessoas que mais são vítimas do bullying na escola são aquelas que têm algum tipo de deficiência, que são gêmeos, usam óculos e etc. Como eu citei antes, o bullying causa tristeza, rebeldia, medo e depressão. Porém, nem todo aluno tem coragem de denunciar as agressões, pois tem medo do que vai acontecer, medo até mesmo de apunhar do agressor. Com um tempo, a vítima pode também se tornar um praticante do bullying. Por isso, é importante que a escola dê mais atenção aos alunos que são agredidos na escola. É importante também que quem sofre bullying não tenha medo de denunciar, de conversar com a direção e com os pais.

Portanto, bullying não é brincadeira. Seria bom que as pessoas das escolas realizassem palestras todo mês para conscientizar os alunos e não praticar bullying, a respeitar os colegas, porque todos são seres humanos e tem direito de viver em paz. Os pais precisam acompanhar mais os filhos na escola e a direção também poderia criar regras mais rígidas para os alunos que praticam bullying. A vítima pode ser acompanhada pelo psicólogo. Assim, poderia acabar ou diminuir a violência na escola.

Fonte: Autor 07 (2019).

No primeiro parágrafo do texto, encontramos os operadores **mas, e, por isso, pois, além disso** e **até**. O operador de contrajunção “*mas*” foi utilizado por A7 para se opor a ideia de que o *bullying* é uma brincadeira: “O *bullying* é conhecido como uma brincadeira, **mas** na verdade, [...] é um crime”.

O operador “por isso” explica o motivo de as vítimas não revidarem a violência: “**por isso** a vítima não revida, fica com medo de ser agredido”. A conjunção “e” acrescenta uma ideia que reforça o argumento de que o *bullying* é um crime: “**e** um crime grave”.

Em seguida, A7 utiliza o operador “pois” para justificar seu ponto de vista ao afirmar que o *bullying* é uma brincadeira desumana e humilhante: “**pois** ninguém merece passar por isso”. A explicação introduzida por “pois” indica o caráter negativo do *bullying*.

O operador “além disso” acrescenta um argumento mais forte em reação aos outros já citados, orientado no mesmo sentido: “**além disso**, o *bullying* causa medo, revolta e **até** depressão”. Neste caso, A7, ao citar os malefícios da prática do *bullying*, acrescenta argumentos por meio do operador “além disso”. Ainda, no mesmo parágrafo, o emprego de “até” assinala um argumento mais forte numa mesma escala argumentativa, isto é, o argumento de que o *bullying* causa depressão é mais forte do que o argumento de que o *bullying* causa medo e revolta.

No segundo parágrafo, encontramos os operadores **ou, porque, e, embora**. A conjunção “ou” foi utilizada duas vezes. Na primeira ocorrência, **ou** reforça o sentido de uma mesma conclusão. Aqui, temos um exemplo de escala argumentativa em que A7 dispõe os argumentos numa ordem gradativa, da ideia mais fraca à mais

forte: “a vítima pode ter baixo rendimento na escola, ficar revoltada **ou** ficar depressiva”. Na segunda ocorrência, temos uma disjunção argumentativa, em que a conjunção **ou** é usada para expressar argumentos alternativos, levando a conclusões diferentes. É importante destacar, aqui, as diferentes relações de sentido da conjunção **ou**, que indica alternância ou adição, dependendo da intenção do enunciador. De acordo com Koch (2011), o emprego desse operador é ambíguo já que possui dois significados diferentes: **ou** inclusivo e **ou** exclusivo. No texto, o emprego de “ou” adquire o valor de disjunção inclusiva, uma vez que acrescenta argumentos.

Neste parágrafo, o operador **e** introduz novos argumentos dentro de uma mesma classe argumentativa, ou seja, os argumentos utilizados estão direcionados a conclusão de que o *bullying* causa problemas psicológicos e sociais: “Geralmente essas pessoas querem se isolar, não falam com ninguém, ficam rebeldes, **e** as vezes por causa da depressão cometem suicídio”.

O operador “embora” funciona como um operador de contrajunção, marcando oposição a um argumento que vem em seguida: “**embora** o *bullying* cause tudo isso, muitos não dão a devida atenção. Guimarães (1981, apud KOCH, 2011, p. 153) diz que quando se diz embora B, A antecipa ao interlocutor que será apresentado um argumento possível a favor de uma conclusão r, mas que este será anulado, logo em seguida, pela introdução de um argumento decisivo a favor de não-r. Esse fato ocorre no parágrafo ao verificarmos que o argumento: “embora o *bullying* cause tudo isso” antecipa a introdução de um argumento contrário à ideia expressa anteriormente: “muitos não dão a devida atenção”.

Em seguida, o operador “porque” aparece duas vezes para indicar a causa de um argumento citado anteriormente: “**porque** as agressões mexem com o seu psicológico”; “**porque** as pessoas não tem coração”. Ainda neste parágrafo, temos mais um caso de classe argumentativa em que o operador argumentativo “e” serve para introduzir outros argumentos: “essas pessoas querem se isolar, não falam com ninguém, ficam rebeldes **e**, as vezes, por causa da depressão cometem suicídio”.

No terceiro parágrafo, A7 vale-se dos operadores: **porém**, **pois**, **até mesmo**, **por isso** e **também**. O operador de contrajunção “porém” introduz uma ideia contrária a um argumento anterior: “**porém**, nem todo aluno tem coragem de denunciar as agressões”. Em seguida, essa afirmação é explicada por um outro argumento marcado pela conjunção “pois”: “**pois** tem medo do que vai acontecer”.

A conjunção “até mesmo” assinala um argumento mais forte numa escala argumentativa. A locução “por isso” funciona como um operador conclusivo: “**por isso**, é importante que a escola dê mais atenção aos alunos que são agredidos na escola”. O operador “também” serve para introduzir um argumento no sentido de uma mesma conclusão: “É importante **também** que quem sofre *bullying* não tenha medo de denunciar [...]”.

No último parágrafo, A7 utiliza o operador conclusivo “portanto” para reafirmar que o *bullying* não é brincadeira: “**Portanto**, *bullying* não é brincadeira”. Ainda, neste parágrafo, vemos os operadores **porque, e, ou e também**. “Porque” é utilizado para indicar a causa de um argumento anteriormente citado: “**porque** todos são seres humanos”; o “e” (empregado duas vezes) introduz mais um argumento numa mesma conclusão: “**e** tem direito de viver em paz”; “[...] **e** a direção também poderia [...]”.

O operador alternativo “ou” assinala dois argumentos selecionados pelo produtor textual para se referir a uma possível solução para o *bullying*: “Assim, poderia acabar **ou** diminuir a violência na escola”. A7, ainda, emprega o operador “também” para acrescentar argumentos em favor de uma mesma conclusão, sem gradação: “os pais precisam acompanhar mais seus filhos na escola e a direção **também** poderia criar regras mais rígidas”.

Vejamos o texto da figura 9 escrito por A8:

Figura 9 - Texto escrito por A8

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta;

Falando sobre bullying na escola.

Bullying é uma violência muito praticada nas escolas, porém nem sempre é vista como algo sério. Brincadeiras de mal gosto, apelidos, ameaças e violência física são exemplos de bullying e é comum isso acontecer no rua e na escola também. Quem sofre esse tipo de violência são pessoas frágeis, indefesas. O bullying traz várias consequências como o medo, o baixo autoestima, a depressão e até mesmo o suicídio.

Não escola, o bullying é causado por várias motivos. Muitas vezes, quem comete esse ato é um aluno forte que se aproveita da deficiência física dos alunos menos forte, tipo os alunos que estão acima do peso ou são muito magros, que tem nariz ou orelha grande e usam óculos também tem bullying por esse social, quando uma criança pobre ganha uma bolsa de estudo numa escola particular, os outros alunos que são ricos passam a humilhar o bolsista e o exclui-lo.

Como consequência, o vítima fica depressivo, desiste de estudar, passa a não falar mais com ninguém e até pode querer tirar sua vida ou matar quem está tirando sua paz. Nos estados unidos e no Brasil já aconteceu vários casos de um aluno matar um colega na escola e depois tirar a própria vida. Na sua opinião, isso é grave e acontece porque a escola não toma as devidas providências. Nem sempre a escola dá atenção a essa violência na escola, age como se fosse uma brincadeira, mais não é.

O bullying pode ser combatido com palestras nas escolas, com

regras mais rigorosas para botar medo nos agressores e com acompanhamento do conselho tutelar e com psicólogos. mas, antes, é preciso que a escola juntamente com os pais fiscalizem o comportamento dos alunos. Além disso, os professores também precisam tomar atitudes em sala de aula que proibam a prática do bullying. portanto, o bullying deve ser levado a sério e combatido nas escolas.

Fonte: Autor A8 (2019).

No primeiro parágrafo, A8 utiliza o operador de contrajunção **porém** para introduzir um argumento contrário ao citado anteriormente. Percebemos que essa estratégia argumentativa tem a finalidade de chamar a atenção do leitor para o fato de que o *bullying*, muitas vezes, é negligenciado pela instituição escolar: “*bullying* é uma violência muito praticada nas escolas, **porém** nem sempre é visto como algo sério”.

Observamos, ainda, o operador argumentativo **até mesmo** utilizado para assinalar um argumento mais forte numa sequência de elementos: “O *bullying* traz várias consequências como o medo, a baixa autoestima, a depressão e **até mesmo** o suicídio”. Temos, aqui, mais um exemplo de escala argumentativa, em que um argumento mais forte é assinalado por meio do operador “até mesmo”.

No segundo parágrafo, observamos que o operador “também” introduz um novo argumento orientado para uma mesma conclusão: “**Também** tem *bullying* por classe social”. Para Guimarães (1997), este operador reúne argumentos de mesma força argumentativa numa mesma escala. Ainda, neste parágrafo, A8 emprega, duas vezes, o operador de disjunção **ou** para acrescentar argumentos orientados numa mesma conclusão: “[...] os alunos que estão acima do peso **ou** são muito magros [...] que tem nariz **ou** orelha grande”;

No terceiro parágrafo, encontramos os operadores **até, ou, porque, mas e e**. O operador “até” seleciona o argumento mais forte de escala orientada no sentido da conclusão R: “a vítima de *bullying* fica depressiva, desiste de estudar, passa a não falar com ninguém e **até** pode querer tirar sua vida **ou** matar quem está tirando sua paz”. Ainda, nesta ocorrência, a presença do operador “ou” assinala um argumento alternativo: “pode querer tirar sua vida **ou** matar quem está tirando sua paz”.

Observamos também, neste parágrafo, o emprego da conjunção **e** (duas vezes) para acrescentar argumentos: “[...] já aconteceu vários casos de um aluno matar um colega na escola **e** depois tirar a própria vida [...] isso é grave **e** acontece porque a escola não toma as devidas providências”. Em seguida, vemos o operador “porque”, responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que consiste em indicar a causa de um argumento anterior: “isso é grave e acontece **porque** a escola não toma as devidas providências”. A8 finaliza o parágrafo fazendo uso do operador de contrajunção “mas”, opondo-se ao argumento de que a escola age como se o *bullying* fosse um brincadeira: “**mas** não é”.

No último parágrafo, A8 utiliza os operadores argumentativos: **mas, além disso, também e portanto**. O operador “mas” introduz um argumento **q** contrário ao argumento **p**. Nesse caso, o argumento **q** assinalado por **mas** leva a uma conclusão **r** diferente da conclusão direcionada por **p**. Ainda, observamos que a força de **q** contrária a de **p** é bem maior, uma vez que o enunciador dá ênfase ao segundo argumento: “**Mas**, antes, é preciso que a escola juntamente com os pais fiscalizem o comportamento dos alunos”.

“Além disso” acrescenta um argumento mais forte em reação aos outros já citados, orientados no mesmo sentido: “**além disso**, os professores também precisam tomar atitudes em sala de aula[...]”. A8 emprega, juntamente com “além disso”, o operador “também” para reforçar um argumento. Temos, neste caso, mais uma escala argumentativa. Observamos, ainda, neste parágrafo, o uso da conjunção “e” (empregada três vezes) para somar argumentos: “O *bullying* pode ser combatido com palestras [...] **e** com acompanhamento do conselho tutelar **e** com psicólogos [...]”; “[...] o *bullying* deve ser levado a sério **e** combatido nas escolas”. O operador “portanto” introduz uma conclusão relativa aos argumentos apresentados em enunciados anteriores: “portanto, o *bullying* deve ser levado a sério e combatido nas escolas”.

Vejamos o texto da figura 10 escrito por A9:

Figura 10 - Texto escrito por A9

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta;

Bullying é Crime
<p>O bullying é um ato violento muito praticado em escolas, todos os dias, pelos alunos que gostam de humilhar e agredir os outros. Isso não deveria existir nas escolas, pois é uma violência que pode prejudicar a vida de muitos estudantes, fazendo com que eles parem de estudar e sofram transtornos psicológicos.</p> <p>Nas escolas é normal ver alunos tirando brincadeiras de mal gosto com os outros, é comum ouvir palavras, xingamentos e também ver agressões físicas. Muitos acham que isso é apenas uma brincadeira, mas isso é um crime muito grave que traz consequências negativas. O bullying pode causar morte ou levar a vítima ao suicídio. Também pode fazer com que a vítima se torne agressor, pois a vítima pode querer se vingar e vingar do seu agressor, tirando a vida dele.</p> <p>O bullying acontece por causa de diferenças e brigas que acontecem na escola, nas partidas de futebol, na rua e etc. Quando isso acontece, o mais forte começa a ameaçar o mais fraco e assim a vítima passa a sofrer agressões de todo tipo, como consequência, as vítimas pedem para depressivas, agressivas e até mesmo quem tirar a própria vida. Por isso, é preciso que os professores e a direção estejam atentos a esse ato dentro da escola.</p> <p>Para combater o bullying é preciso que a escola e as autoridades do município com as companhias de investigação sobre as malícias do bullying. É importante também a atuação de pais que punam esse crime. A escola pode enviar privilégios para fazerem palestras e conversar com os agressores e vítimas. Só assim, uma situação pode mudar e diminuir os casos de bullying. Logo, é dever da escola e da sociedade punir a prática do bullying, pois isso é um ato criminoso.</p>

Fonte: Autor A9 (2019).

A9, no primeiro parágrafo do seu texto, utiliza o operador argumentativo **pois**, no intuito de justificar um posicionamento expresso anteriormente: “Isso não deveria existir nas escolas, **pois** é uma violência que pode prejudicar vida de muitos

estudantes [...]”. Segundo Koch (2011), esse operador é responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que consiste num ato de justificação do enunciado anterior.

No parágrafo seguinte, observamos os operadores **também**, **mas**, **ou** e **pois**. O operador de contrajunção “mas” introduz um argumento contrário ao que é dito anteriormente, ressaltando que o *bullying* não é uma brincadeira: “Muitos acham que isso é uma brincadeira, **mas** isso é um crime muito grave que traz consequências negativas”. O operador de disjunção argumentativa “ou” é usado para expressar argumentos alternativos, levando a conclusões diferentes: “O *bullying* pode causar mortes **ou** levar a vítima ao suicídio”.

O operador “também” é utilizado, nesse parágrafo duas vezes, com o objetivo de ligar dois enunciados de mesmo valor argumentativo, apontando para uma mesma conclusão: “Na escola é normal ver alunos tirando brincadeiras de mal gosto [...] e **também** ver agressões físicas”; “**Também** pode fazer com que a vítima se torne agressor”. Em seguida, observamos mais uma vez o operador “pois”, usado para justificar um argumento citado anteriormente: “**pois** a vítima pode querer se vingar do seu agressor, tirando a vida dele”.

No terceiro parágrafo, observamos que o operador “até mesmo” reforça a ideia de que as vítimas do *bullying* podem atentar contra a sua própria vida: “as vítimas podem ficar depressivas, agressivas e **até mesmo** querer tirar a própria vida”. Também verificamos, no texto, o uso do operador conclusivo “por isso”, usado para concluir uma série de argumentos: “**Por isso**, é preciso que os professores e a direção estejam atentos a esse ato dentro da escola”.

No último parágrafo, A9 utiliza o operador “também” para reforçar um argumento: “É importante **também** a criação de leis que punam esse crime”. Ainda, observamos o emprego de “e” para somar argumentos: “[...] só assim essa situação pode mudar **e** diminuir os casos de *bullying*”. A9 finaliza o parágrafo usando o operador “logo” para concluir as ideias já apresentadas: “**Logo**, é dever da escola e da sociedade proibir a prática do *bullying*”. Ainda, verificamos, pela terceira vez, a presença de “pois” para justificar com uma explicação o argumento de que o *bullying* dever ser proibido: “**pois** isso é um ato criminoso”.

Vejamos o texto da figura 11 escrito por A10:

Figura 11 - Texto escrito por A10

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta; 	

Violência na escola	
<p>Por muito tempo, apelidos, xingamentos e agressões físicas eram vistos como uma simples brincadeira entre alunos. No entanto, muitos não sabem que esse tipo de brincadeira mexe com os sentimentos de alguém, causando muitos problemas emocionais. Hoje, nós sabemos que essas brincadeiras de mal gosto são na verdade atos violentos que trazem consequências dolorosas. A palavra Bullying vem do inglês e significa a prática de atos violentos, intencionais e repetitivos. Assim, o que antes era visto como uma brincadeira não é mais.</p>	
<p>O que leva um adolescente a praticar bullying? Na minha opinião, acredito que a falta de amor e a falta de educação faz com que muitos se tornem violentos e cometam barbaridades. Também existem muitos pais que não acompanham seus filhos, não dão educação e por isso eles se acham muito independentes e fazem coisas erradas. Acho que quando alguém tem educação e tem amor dos pais não trata ninguém mal, porque sabe que isso é de mau gosto e errado.</p>	
<p>Na escola vemos muito o bullying acontecer. Muitas vezes, ninguém leva isso a sério, porque acha que é uma brincadeira, mas não é. A vítima pode perder o gosto pela vida e assim pode deixar de estudar, querer ficar isolado em casa ou até mesmo querer se matar. Por essa razão, é preciso que as pessoas que sofrem essa violência denunciem e procurem ajuda.</p>	
<p>Para combater o bullying na escola, a direção deve criar regras severas para os agressores, também pode ser feita palestras com psicólogos e assistentes sociais. Portanto, é dever da escola juntamente com os pais combater essa violência e orientar seus alunos sobre os malefícios do bullying.</p>	

No primeiro parágrafo, A10 emprega o operador “no entanto” para se opor à ideia de que o *bullying* é uma simples brincadeira entre alunos: “**No entanto**, muitos não sabem que esse tipo de brincadeira mexe com os sentimentos de alguém, causando muitos problemas emocionais”. A10 também emprega o operador “assim”, para concluir as ideias apresentadas no primeiro parágrafo, confirmando os argumentos citados anteriormente.

No segundo parágrafo, observamos três operadores argumentativos: **também**, **por isso**, **e** e **porque**. O operador de inclusão “também” introduz um novo argumento, apontando para uma mesma direção: “**Também** existem muitos pais que não acompanham seus filhos, não dão educação”. O operador “por isso” assinala a consequência advinda do não acompanhamento dos pais aos seus filhos: “**por isso** eles se acham muito independentes e fazem coisas erradas”. Aqui, a conjunção “e” adiciona um novo argumento orientado para uma mesma conclusão: “**e** fazem coisas erradas”. Também, neste parágrafo, foi empregado o operador “porque” para indicar a acusação do argumento de que quem tem amor não trata ninguém mal: “**porque** sabe que isso é desumano e errado”.

No parágrafo seguinte, A10 emprega os operadores **porque**, **mas**, **até mesmo**, **e** e **assim**. “Porque” é um operador responsável pelo encadeamento de um novo segmento argumentativo, que consiste num ato de indicar a causa do enunciado anterior: “Muitas vezes, ninguém leva a sério, **porque** acha que é uma brincadeira”. O operador de contrajunção “mas” se opõe à ideia de que o *bullying* é uma brincadeira: “**Mas** não é”. O operador “até mesmo” seleciona um argumento mais forte de escala orientada no sentido de uma mesma conclusão: “A vítima pode deixar de estudar [...] **até mesmo** querer se matar”.

No último parágrafo, observamos os operadores **também**, **portanto** e **e**. “Também” introduz uma nova ideia de mesmo valor argumentativo. O operador “portanto” é responsável pelo direcionamento conclusivo do parágrafo: “**Portanto**, é dever da escola juntamente com os pais combater essa violência”. Ainda, observamos que a conjunção “e” articula dois argumentos de mesmo valor: “**e** orientar seus alunos sobre os malefícios do *bullying*”.

Vejamos o texto da figura 12 escrito por A11:

Figura 12 - Texto escrito por A11

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta; 	

Bullying não tem graça

Muitas pessoas acham engraçado fazer piada dos outros, xingar, e colocar apelidos, mas isso não tem graça nenhuma, porque essas brincadeiras de mal gosto humilham e machucam o ser humano. Isso é bullying, uma violência que acontece todo dia em todo lugar, principalmente na escola.

É comum ver na escola alunos tirando brincadeiras com os outros, apelidando, xingando e até mesmo batendo em pessoas não muito fortes. Muita gente acha que isso não é nada demais, porém isso é muito grave, pois quem é apelidado ou agredido passa por muitos traumas. Essas pessoas que sofrem bullying vivem com medo, tristes e podem querer viver isoladas. Há pessoas que quando não suportam mais as brincadeiras sem graça, tiram a própria vida. Isso é muito triste.

No entanto, tem gente que acha que isso não é grave, que é apenas uma brincadeira, mas não é. Nem sempre a escola pune os alunos que maltratam os deficientes, por isso a gente vê sempre alunos se agredindo na escola. Também existem os cyberbullying que é quando a pessoa agide os outros na internet.

O bullying deve ser levado a sério, porque causa danos psicológicos às pessoas. A escola pode tentar acabar com o bullying com a ajuda do Conselho Tutelar e de psicólogos. Os pais precisam denunciar a polícia os fakes que cometem cyberbullying. Portanto, não podemos deixar que o bullying continue prejudicando as pessoas, pois ele faz mal a muita gente.

A11 emprega, no primeiro parágrafo, dois operadores argumentativos: **mas** e **porque**. O operador de contrajunção “mas” introduz um argumento contrário à ideia expressa anteriormente: “Muitas pessoas acham engraçado fazer piada dos outros, xingar e colocar apelidos, **mas** isso não tem graça nenhuma”. Essa afirmação a consequência da cauda indicada pelo argumento seguinte, introduzido pelo operador “porque”: “**porque** essas brincadeiras de mal gosto humilham e machucam o ser humano”.

No segundo parágrafo, observamos os operadores **até mesmo**, **porém**, **ou** e **pois**. “Até mesmo” adiciona um argumento mais forte direcionado para uma mesma conclusão. Aqui, temos um exemplo de escala argumentativa. Para Ducrot (1973), uma escala argumentativa se refere à relação de força entre os segmentos de um enunciado. O argumento de força maior encontra-se mais próximo da conclusão do que o argumento de força menor. Observamos que A11, ao empregar o operador “até mesmo”, tem a intenção de acrescentar uma informação mais forte em relação às outras: “É comum ver na escola alunos tirando brincadeira com os outros, apelidando, xingando e **até mesmo** batendo em pessoas que não são tão fortes”.

Ainda no segundo parágrafo, A11 emprega a conjunção **porém**. Esse operador argumentativo equivale ao conectivo “no entanto”, considerado por Ducrot como um encadeamento transgressivo. Para o autor (1988), os conectivos criam encadeamentos argumentativos que podem ser do tipo normativo DC (portanto) e do tipo transgressivo PT (no entanto). Nesse sentido, “porém” introduz um argumento contrário à ideia de que muita gente acha que *bullying* não é nada demais: “**porém** isso é muito grave”. Ainda, neste parágrafo, A11 emprega o operador de explicação “pois” para explicar o argumento de que o *bullying* é muito grave: “**pois** quem é apelidado **ou** agredido passa por muitos traumas”. Aqui, a conjunção **ou** é utilizada para acrescentar informação.

No terceiro parágrafo, observamos dois operadores do tipo transgressor: **no entanto**, **mas**, **por isso** e **também**. Na primeira ocorrência, “no entanto” sinaliza que, apesar do *bullying* causar muitos danos às vítimas, há gente que não o vê como problema: “**No entanto**, tem gente que acha que isso não é grave”. O “mas” se opõe a ideia de que o *bullying* seja uma brincadeira: “tem gente que acha que [...] é apenas uma brincadeira, **mas** não é”. Neste parágrafo, A11 emprega o operador explicativo “por isso” para justificar o argumento de que nem sempre a escola pune os que agredem os deficientes: “por isso a gente vê sempre os alunos se agredindo”.

Neste parágrafo também observamos o operador “também”, utilizado para acrescentar argumentos: “**Também** existe o *cyberbullying* que é quando a pessoa agride os outros na internet”.

No último parágrafo, A11 emprega os operadores **porque**, **portanto** e **pois**. A conjunção “porque” introduz um novo segmento argumentativo, que consiste num ato indicar a causa do enunciado anterior: “O *bullying* deve ser levado a sério, **porque** causa danos psicológicos as pessoas”. O operador “portanto” é responsável pelo direcionamento conclusivo do parágrafo: “**Portanto**, não podemos deixar que o *bullying* continue prejudicando as pessoas”. Esse argumento é justificado, logo em seguida, pelo argumento introduzido por “pois”: “**pois** ele faz mal a muita gente”.

Vejamos o texto da figura 12 escrito por A12:

Figura 13 - Texto escrito por A12

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o <i>bullying</i> na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta;

Violência na Escola!
<p>A violência na escola começa pelas brincadeiras de mau gosto, como apelidos, xingamentos e outras atitudes que causam sofrimento em muitas pessoas. Essa violência é conhecida por bullying e é muito praticada na escola.</p>

Os alunos que praticam bullying são mais fortes do que as vítimas, por isso muitos alunos têm medo de contar a seus pais o que passam na escola. Acontece também que nem sempre os professores e a direção tomam providências para punir quem comete o bullying na escola. Eu acho que isso é muito errado e por isso, os que já praticaram brincadeiras de mau gosto com os colegas continuam humilhando e causando sofrimento aqueles alunos que são vítimas.

São muitas as consequências negativas causadas pelo bullying na escola, por exemplo: a depressão, a baixa autoestima e até mesmo a vontade de cometer suicídio. No Brasil já aconteceu casos em que as vítimas de bullying tiveram sua própria vida por não suportar tanto sofrimento. Em outros casos, a vítima abandona a escola.

Na minha opinião, a escola deve punir os alunos que praticam bullying. Acredito que falta conscientização. Acredito que falta com seriedade acontecer palestras contra o bullying na escola, pois assim os alunos poderiam entender que nem toda brincadeira é divertida e que bullying é violência.

Fonte: Autor A12 (2019).

No primeiro parágrafo, A12 utiliza o operador argumentativo **e** duas vezes, tendo como objetivo acrescentar argumentos direcionados a uma mesma conclusão: “A violência na escola começa pelas brincadeiras de mau gosto [...] **e** outros atos que causam sofrimento a muitas pessoas”. “Essa violência é conhecida por *bullying* **e** é muito praticado na escola”.

No parágrafo seguinte, observamos os operadores **por isso**, **também** e **e**. O operador “por isso” é utilizado duas vezes e funciona como um operador que indica a consequência de um argumento anterior: “**por isso** muitos alunos tem medo de contar a seus pais o que passam na escola”. “**por isso**, os que já praticaram brincadeiras de mau gosto com os colegas continuam humilhando”. O operador “e” acrescenta um novo argumento direcionado a uma mesma conclusão: “**e** causando sofrimento aqueles alunos que são vítimas”. Neste caso, temos um exemplo de classe argumentativa, uma vez que os argumentos direcionam a uma mesma conclusão, sem gradação.

No terceiro parágrafo, A12 emprega **até mesmo**, introduzindo um argumento mais forte de escala orientada no sentido de uma mesma conclusão: “São muitas as consequências negativas causadas pelo *bullying* na escola: “**até mesmo** a vontade de cometer suicídio”. Temos, aqui, um exemplo de escala argumentativa, em que os argumentos são dispostos de forma hierárquica, ou seja, do argumento mais fraco para o mais forte.

No último parágrafo, observamos os operadores **pois**, **e** e **assim**. “Pois” é responsável pelo encadeamento de um novo argumento, que consiste em justificar uma proposição citada anteriormente: “**pois** assim os alunos poderiam entender que nem toda brincadeira é sadia”. A conjunção “e” adiciona outro argumento: “**e** que *bullying* é violência”. O operador “assim” é empregado juntamente com o “pois” para concluir argumentos expressos anteriormente.

Vejamos o texto da figura 14 escrito por A13:

Figura 14 - Texto escrito por A13

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
•	Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola . Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar.
•	Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
-	Desenvolvimento do tema;
-	Respeito às características do gênero solicitado;
-	Construção da coesão/coerência do texto;
-	Uso dos operadores argumentativos;
-	Adequação da linguagem à norma culta;

Bullying é Violência.

O bullying é uma brincadeira de mau gosto que tem a intenção de atingir as pessoas. Ele acontece em todo lugar, principalmente, na escola. É na escola onde vemos pessoas machucando outras, ofendendo os colegas, tirando brincadeiras sem graça e colocando apelidos por conta de alguma deficiência que a pessoa tem. Isso acontece mais com pessoas deficientes, pois elas não podem se defender. As vítimas podem fazer lacunas como se matar, ou se cortar. Até mesmo pode tentar matar as pessoas que cometem bullying. Há coisas que alunos ficam afastados dos outros, isolados, com depressão.

O bullying está crescendo muito e tem prejudicado a vida de muito gente. Na minha opinião isso é muito errado, pois causa muita coisa ruim como violência, confusão e até morte. Outros exemplos de bullying que são vistos na escola são: agressão física e verbal, piadinhas e até no Facebook.

Os agressores são pessoas que já sofreram bullying. Eles tentam se vingar fazendo a mesma coisa com outros que não tem nada a ver. Eu acho isso uma covardia, pois inocentes não podem pagar por o que não devem.

Na figura 14, observamos, no parágrafo inicial, os operadores **pois**, **ou** e **até mesmo**. A conjunção “pois” introduz um argumento que explica o motivo de pessoas deficientes serem vítimas do *bullying*: “**pois** elas não pode se defender”. O operador de disjunção “ou” é usado para indicar um argumento alternativo, levando a diferentes conclusões: “As vítimas podem fazer loucuras como se matar **ou** se cortar”. “Até mesmo” seleciona um argumento mais forte de escala orientada de uma mesma conclusão: “Até mesmo pode tentar matas as pessoas que cometem *bullying*”.

No terceiro parágrafo, A13 emprega os operadores **pois** e **até**. Mais uma vez, o operador pois é utilizado para assinalar a explicação de um argumento: “isso é muito errado, **pois** causa muita coisa ruim como violência, confusão e até morte”. Observamos que o operador “até” introduz o argumento mais forte de uma escala argumentativa.

No último parágrafo, A13 emprega mais uma vez o operador “pois” para justificar o posicionamento de que o *bullying* é um ato covarde: “**pois** inocentes não podem pagar por o que não devem”.

Vejamos o texto da figura 15 escrito por A14:

Figura 15 - Texto escrito por A14

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta;

Diga não a bullying
<p>O bullying é um tipo de ação que algumas pessoas praticam, tipo quando a pessoa é mais fraca, quando a pessoa não sabe se defender ou quando a pessoa é menor do que o agressor.</p> <p>O bullying é quando a pessoa chiga outra, fala sobre o defeito físico de outra e quando pratica-se racismo isto é bullying.</p> <p>O que eu penso sobre o bullying é que é uma coisa feia que ninguém era para praticar, porque isso prejudica as pessoas, podendo causar grandes prejuízos como depressão, levando a vítima à morte, a pessoa pode matar o agressor ou a pessoa pode ficar trancado em casa, não querendo ir a lugar nenhum, não querendo fazer nada.</p> <p>Algumas pessoas praticam o bullying para se mostrar valente e mais forte do que aquela outra pessoa. Eu por causar fimeira, tipo aquela pessoa não é rica como eu ela não merece estar aqui. O agressor pode passar por problemas em casa e desentender me mais fraco.</p>

Fonte: Autor A14 (2019).

No primeiro parágrafo, A14 emprega dois operadores argumentativos ou e e. O operador de disjunção “ou” reforça o sentido de uma mesma conclusão. Temos,

mais uma vez, um exemplo de escala argumentativa em que A14 dispõe os argumentos numa ordem gradativa, da ideia mais fraca à mais forte: “O *bullying* é um tipo de ação que algumas pessoas praticam, tipo quando a pessoa é mais fraco [...] **ou** quando a pessoa é menor do que o agressor”. De forma semelhante, a conjunção “e” introduz um novo argumento orientado para uma mesma conclusão: “O *bullying* é quando a pessoa “chinga” outra [...] **e** quando pratica-se o racismo isto é *bullying*”.

No segundo parágrafo, A14 utiliza dois operadores argumentativos: **porque** e **ou**. O operador “porque” é responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que consiste em indicar a causa de um argumento anterior: “O que eu “penço” sobre *bullying* é que uma coisa fei [...], **porque** isso prejudica as pessoas”. A8 finaliza o parágrafo fazendo uso mais uma vez do operador de disjunção “ou” para expressar argumentos alternativos, levando a conclusões diferentes: “**ou** a pessoa pode ficar trancado em casa, não querendo ir a lugar nenhum, não querendo fazer nada”.

No terceiro e último parágrafo, observamos que A14 utiliza duas vezes o operador “ou” para alternar argumentos distintos. Temos, aqui, um exemplo de disjunção lógica exclusiva, em que o “ou” indica que somente uma das proposições é verdadeira: “**Ou** por causa financeira, tipo aquela pessoa não é rica [...] **ou** o agressor pode passar por problemas em casa e descontar no mais fraco”.

Vejamos o texto da figura 15 escrito por A15:

Figura 16 - Texto escrito por A15

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Conforme o que estudamos, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema: Como combater o bullying na escola. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao <i>bullying</i> no contexto escolar. • Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do tema; - Respeito às características do gênero solicitado; - Construção da coesão/coerência do texto; - Uso dos operadores argumentativos; - Adequação da linguagem à norma culta; 	

Bullying na escola	
<p>O bullying é um tipo de violência física ou verbal com o intuito de afetar, agredir, intimidar e humilhar a vítima para que o agressor se sinta superior à ela. Muitas vezes é tido como uma brincadeira, mas é na verdade um crime com graves consequências.</p>	
<p>A pesar de comum, é pouco abordado, pois durante muito tempo as pessoas ignoravam o ato e apenas fingiam tratar-se de uma brincadeira, sem imaginar que o bullying poderia causar danos irreversíveis, chegando até a causar a morte tanto da vítima quanto do agressor, já que muitas delas tentavam se vingar.</p>	
<p>As pessoas que sofrem de tal violência tendem a começar a agir de forma agressiva e irritada que outras delas apenas se isolam e sofrem em silêncio por imaginarem que as outras achariam que o bullying é uma frescura.</p>	
<p>Portanto, a sociedade deveria prestar mais apoio às vítimas e informar sobre os riscos da prática, além de instruir instituições como a escola a promoverem palestras para conscientizar pais e alunos.</p>	

Fonte: Autor A15 (2019).

Na figura 16, A15 emprega, no primeiro parágrafo, o operador argumentativo de contrajunção **mas**: “Muitas vezes é tido com o uma brincadeira, **mas** é na

verdade um crime com graves consequências. Observamos que esse operador introduz um argumento contrário à ideia de que o *bullying* é uma brincadeira.

Garcia (1978 apud KOCH, 2011, p. 153) ao falar da argumentação, diz que, ao defender uma tese, deve-se primeiro apresentar todos os argumentos contrários à tese, sem dar a conhecer a própria posição, para depois introduzi-la por meio do operador “mas” e de outros argumentos mais fortes.

No parágrafo seguinte, observamos os operadores **pois**, **e** e **até**. O conectivo “pois” a explica a proposição de que o *bullying* é pouco abordado: “**pois** durante muito tempo as pessoas ignoravam o ato”. A conjunção “e” introduz um argumento direcionado a uma mesma conclusão: “**e** apenas fingiam tratar-se de uma brincadeira”. “Até” assinala o argumento mais forte em relação às consequências do *bullying*: “**até** a causar a morte da vítima quanto do agressor”. Verificamos, aqui, mais uma vez, um exemplo de escala argumentativa, em que um argumento mais forte é expresso por meio do operador até.

No último parágrafo, o operador “portanto” estabelece a ideia de conclusão dos argumentos apresentados anteriormente: “**Portanto**, a sociedade deveria prestar mais apoio as vítimas e informar sobre os riscos da prática”. Observamos, ainda, que a conjunção “e” acrescenta mais um argumento direcionado a uma mesma conclusão: “**e** informar sobre os riscos dessa prática”.

No próximo capítulo, discursivamos sobre as contribuições da Sequência Didática, enquanto estudo sistematizado, para o uso dos operadores argumentativos e para o desenvolvimento das competências linguísticas, leitoras, discursivas e culturais.

6.3 CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O USO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Neste tópico, temos o objetivo de descrever as contribuições que uma sequência didática, como conjunto de atividades planejadas, oferece ao trabalho com operadores argumentativos. Este viés prima pelo desenvolvimento da competência linguística dos alunos e, ao mesmo tempo, pelas competências leitora e discursivas.

Salientamos que nossa ênfase é na competência linguística, uma vez que nosso foco são os operadores argumentativos, eis porque foi a primeira que

elencamos no **QUADRO 6**. No entanto, o estudo dos operadores argumentativos, na nossa experiência, realizou-se com base em leituras temáticas, discursivização e construção textual. Esta é a razão de pontuarmos a competência leitura e discursiva na lista das contribuições expostas no **QUADRO 6**, a seguir. Vejamos:

Quadro 6 - Contribuições da sequência didática no contexto do estudo dos operadores argumentativos

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	Conhecimento dos Operadores Argumentativos em prol da construção da argumentação nos textos.
	Aprendizagem de aspectos gramaticais, tais como: concordância verbal/nominal; regência verbal/nominal e colocação pronominal em favor da construção textual.
	Aprendizagem dos mecanismos linguísticos de coesão textual.
	Aprendizagem da argumentação.
COMPETÊNCIA LEITORA	Leitura de notícias, reportagem e artigos de opinião.
	Desenvolvimento da compreensão e interpretação textual.
	Desenvolvimento de habilidades leitoras: <i>Antes da leitura:</i> antecipação: conhecimento prévio; <i>Durante a leitura:</i> identificação de tema, da ideia principal e informações secundárias; identificação de tese e de argumentos; <i>Depois da leitura:</i> construção da síntese e socialização das ideias do texto lido.
COMPETÊNCIA DISCURSIVA	Conhecimento do gênero textual artigo de opinião.
	Desenvolvimento de produção textual: planejamento, escrita e reescrita textual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Neste trabalho, a experiência com uma Sequência Didática para o estudo dos operadores arg - argumentativos, como conjunto de atividades planejadas para um fim, contribuiu de forma significativa para que o último objetivo específico fosse alcançado e, conseqüentemente o objetivo geral. Além de oportunizar a

aprendizagem de um gênero específico, como o artigo de opinião, a metodologia da SD colaborou para o ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos, tendo como resultado o desenvolvimento das competências e habilidades apresentadas no quadro acima.

Podemos afirmar que a SD foi um instrumento de auxílio para o professor pesquisador durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos, uma vez que orientou o trabalho deste na realização das etapas das atividades planejadas, no intuito de levar os alunos a conhecerem, de forma sistemática, a funcionalidade dos operadores argumentativos na produção do artigo de opinião e a empregarem esses recursos linguísticos em suas produções textuais, a fim de construir argumentação.

Dessa maneira, a aprendizagem dos operadores argumentativos, por intermédio da SD, permitiu que os estudantes desenvolvessem a competência linguística, fazendo uso dos recursos disponíveis da língua em prol da argumentação em seus discursos. O termo competência linguística surge a partir da dicotomia chomskyana de competência e desempenho linguístico. Para Chomsky (1965 apud HYMES, 1995), competência linguística significa o conhecimento que o falante possui da língua (suas regras gramaticais), e desempenho é a capacidade do falante em usar a língua.

O desenvolvimento dessa competência aconteceu, sobretudo, nos módulos 2 e 3. No módulo 2, foi realizado o estudo dos operadores argumentativos, momento em que os alunos passaram a compreender a função desses recursos linguísticos na construção dos argumentos em artigos de opinião. Além da identificação dos operadores, os estudantes também puderam entender a relação de sentido dessas palavras na construção da argumentação nos artigos lidos.

No módulo 3, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão textual. Aqui, estudaram as palavras sinônimas, os pronomes anafóricos e catafóricos. Compreenderam aspectos gramaticais relevantes para a produção textual, como a concordância verbal e nominal, a regência e a ortografia, bem como os cinco grandes mecanismos de coesão textual, a saber: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa e outras); coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação e outras), de modo a garantir que os alunos produzissem um texto de qualidade.

Também foi possível trabalhar a noção de coerência e de coesão textual, levando os alunos a reconhecerem as relações entre as partes do texto, identificando os elementos coesivos que contribuíam para a progressão textual. Esse procedimento de leitura serviu-nos para darmos início ao estudo dos operadores argumentativos, visto que foi neste momento que os discentes passaram a reconhecer o sentido das relações argumentativo-discursivas marcadas pelas conjunções, advérbios, ou seja, as relações semânticas dos operadores argumentativos.

Podemos afirmar que conhecer o sistema linguístico, saber utilizar os recursos que a língua dispõe para a comunicação é de suma importância para o momento em que se faz a revisão linguística da produção textual. A esse respeito, Travaglia (2011, p. 24) fala sobre a educação linguística. Por educação linguística, o autor entende como:

[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores.

Neste sentido, foi possível desenvolver um trabalho em sala de aula que contribuiu para a promoção dessa educação linguística, de modo que os estudantes se apropriaram de conhecimentos linguísticos para usarem nas diversas situações de comunicação fora do contexto da aula. Vale ressaltar que a educação linguística não se confunde com o ensino tradicional de gramática. Aqui, o ensino linguístico é tratado numa perspectiva sociodiscursiva, diferente da maneira mecânica e descontextualizada com que muitas vezes a língua é ensinada nas escolas.

Além da competência linguística, que foi o foco da nossa pesquisa, a SD também propiciou o desenvolvimento de outras competências que achamos relevante pontuar, a exemplo da competência leitora. O estudo sistematizado possibilitou aos alunos desenvolver habilidades leitoras a partir do contato com diversos gêneros, como a notícia, a reportagem e o artigo de opinião.

Segundo o relatório de avaliação Pisa 2006 (INEP, 2006, p. 37), a competência leitora consiste:

[...] na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade.

Essa competência, portanto, foi desenvolvida ao aplicarmos o módulo 1 da SD, momento em que realizamos diversas leituras sobre o tema *bullying*. Aqui, desenvolvemos alguns procedimentos de leitura, tais como: estratégia de antecipação, estratégia de inferência e estratégia de verificação.

Antes da leitura do texto, usamos a estratégia de antecipação. Os alunos, por meio de perguntas, foram instigados a expressarem o que sabiam sobre o tema *bullying*. Essa estratégia permitiu ao professor verificar o conhecimento prévio dos alunos, levando-os a ativarem seu raciocínio para que fizessem previsões sobre o texto. Durante este momento, constatamos que nossos alunos estavam por dentro do tema proposto para discussão.

Durante a leitura do texto, uma outra estratégia foi utilizada pelo docente, a estratégia de inferência. Aqui, mediante intervenção do professor, os estudantes puderam localizar as informações explícitas e implícitas dos textos lidos. Ainda, realizamos outros procedimentos de leitura, tais como: inferir o sentido de palavras ou expressões no texto; identificar o tema; diferenciar as informações principais das secundárias.

A SD também possibilitou, durante as aulas de leitura, trabalhar com a noção de gêneros textuais, fazendo com que os estudantes reconhecessem o gênero discursivo e identificassem o propósito comunicativo dos textos trabalhados, no caso, o artigo de opinião e a reportagem.

Após a leitura, realizamos a estratégia de verificação, momento de socialização das ideias dos alunos a respeito do texto trabalhado. Aqui, os discentes expressaram oralmente o que eles pensavam sobre as causas e as consequências do *bullying*. Desse modo, verificamos que a SD também oportunizou o trabalho com a oralidade em sala de aula, uma vez que promoveu o debate de uma temática. Nesse debate, percebemos que as colocações e argumentos dos alunos sobre a temática proposta estavam mais bem elaborados com informações novas que na antecipação não pareceram, uma vez que foi a leitura que os instruiu.

Uma outra contribuição da SD diz respeito ao desenvolvimento da competência discursiva, visto que as atividades planejadas levaram os alunos a construir seus discursos a respeito do tema *bullying* e a materializá-los em textos,

por meio da escrita do artigo de opinião. O desenvolvimento dessa competência foi observado durante a aplicação do módulo 4, momento em que os discentes passaram a produzir a escrita do artigo de opinião.

É importante destacar que o desenvolvimento da competência discursiva se deu na medida em que os alunos foram materializando suas ideias construindo seus argumentos, por meio da oralidade e da escrita. Para isso, no módulo 4, dividimos o processo da escrita em três etapas, a saber: primeira escrita, revisão e reescrita.

As atividades desenvolvidas nos módulos 1, 2 e 3 foram planejadas no intuito de preparar os alunos para escreverem uma primeira versão do artigo de opinião. Dessa maneira, nesta primeira etapa da escrita, os estudantes fizeram o planejamento textual, conforme foi sugerido pelo professor. Este foi um momento de elaboração da tese e da construção dos argumentos. Nesta fase inicial da escrita, os discentes foram orientados a empregarem os operadores argumentativos em seus textos e a usar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores.

Após a primeira escrita, os alunos procederam a uma revisão textual, observando as ideias expostas sobre a temática sugerida, no caso, sobre o *bullying*, observando, também, se o texto atendia as especificidades do gênero solicitado (artigo de opinião). Este foi o momento de rever a construção dos argumentos, da coesão/coerência e o uso da linguagem. Percebemos neste momento o aprimoramento do manejo das habilidades de cada competência elencada no **quadro 6**.

Na última etapa da produção textual, os alunos praticaram a reescrita textual, fazendo os últimos ajustes necessários do texto, conforme a orientação do professor. Acreditamos que esse momento foi de grande valia para os alunos, pois eles mesmos puderam analisar todo o processo de construção da escrita, desde o seu planejamento até o produto final.

Podemos perceber que as competências descritas acima não requerem habilidades estanques, mas ambas se complementam, uma vez que o desenvolvimento de uma implica consequentemente no desenvolvimento de outra. Assim, a competência leitora promove conhecimento linguístico e este promove a competência discursiva.

Portanto, acreditamos que o trabalho desenvolvido a partir da SD permitiu ao professor pesquisador, durante a aplicação da proposta de intervenção, refletir sobre o seu fazer docente no que tange ao estudo dos operadores argumentativos, como

também sobre o processo de aprendizagem da escrita dos seus alunos, atuando diretamente nas dificuldades observadas, de modo a garantir que os discentes desenvolvam habilidades e competências necessárias para a produção de um bom texto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca da argumentação sempre exerceram grande fascínio sobre a humanidade, uma vez que ela é um recurso necessário para o convívio do homem em sociedade. Dominá-la torna-se fundamental em todas as áreas do conhecimento, principalmente numa perspectiva social e política. Saber argumentar requer, antes de mais nada, conhecer a língua e utilizar os recursos que ela dispõe para orientar os discursos em favor de uma ideia.

Concernente à discussão teórica sobre a Linguística Textual, podemos afirmar que os postulados desse campo de estudos contribuíram de forma significativa para uma reorientação teórico-metodológica do ensino da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma nova abordagem sobre língua, texto e condições de textualidade. Nesse sentido, para a LT, o texto passa a ser visto como uma unidade de sentido, construída a partir de um contexto comunicativo. Nessa perspectiva, o ensino do texto deve ser realizado de maneira contextualizada. Quanto a noção de língua, a LT prega que esta não se realiza em unidades isoladas, mas se manifesta por meio de textos, sejam orais ou escritos. Dessa maneira, o ensino de língua, assim como o ensino do texto, deve acontecer de maneira contextualizada a partir de situações reais de comunicação.

Ainda sobre a teoria, no que diz respeito ao ensino da escrita no contexto escolar, constatamos que a escrita é uma ferramenta importante de comunicação e que o seu ensino promove o desenvolvimento da competência comunicativa. Todavia, o trabalho em torno da produção textual deve acontecer de maneira contextualizada, numa perspectiva sociodiscursiva, levando em consideração o contexto comunicativo, os interlocutores e a intenção discursiva. Assim, ficou claro que é mister que os professores realizem atividades em torno dos diferentes gêneros textuais, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de escrita e, assim, produzam textos com qualidade.

E no tocante à Teoria da Argumentação na Língua, seus postulados nos levaram a compreender que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, pois subjaz a todo ato linguístico há intenções daquele que enuncia. Essas intenções, no discurso, são percebidas por meio de mecanismos disponíveis pela língua, denominados de operadores argumentativos. Reiteramos que esses elementos linguísticos são responsáveis pelo encadeamento argumentativo dos discursos.

Com base na análise dos 15 artigos de opinião, constatamos que o grupo de operadores usados com maior frequência nos artigos escritos pelos alunos foram: ou; e; porque; pois; mas; também; até; por isso; portanto; até mesmo e porém. Esses operadores fazem parte da linguagem cotidiana deles, o que justifica seu uso frequentemente nas produções. Também constatamos um segundo grupo dos operadores empregados raramente nos textos foram: no entanto; além disso; ainda e logo. Acreditamos que esses operadores foram empregados com menos frequência por pertencerem a um nível mais formal de linguagem, portanto, pouco utilizados nas situações cotidianas dos alunos.

Outra constatação, com base na análise, foi sobre os efeitos de sentido dos operadores argumentativos. O emprego desses elementos linguísticos nos textos estabeleceram diferentes relações semânticas, tais como: adição de argumentos em favor de uma mesma conclusão por meio de operadores que somam argumentos; disjunção argumentativa, expressa por argumentos alternativos que levaram a conclusões diferentes ou opostas; contrajunção (contraste de argumentos), estabelecida por operadores que indicavam conclusões opostas; justificação ou explicação; conclusão e a gradação, assinalada por operadores que indicavam argumentos mais fortes de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

Nesse sentido, os operadores argumentativos são mecanismos linguísticos responsáveis pelo encadeamento argumentativo dos discursos. Eles sinalizam o posicionamento dos falantes ao expressarem suas ideias a respeito de diversos assuntos. No contexto da sala de aula, o estudo sistematizado da argumentação e dos operadores argumentativos faz-se necessário para que os alunos desenvolvam competências necessárias que lhes permitam produzir textos coesos e coerentes, bem fundamentos por meio de argumentos consistentes.

Outro ponto relevante foi a contribuição da sequência didática para o estudo dos operadores argumentativos, uma vez que esta proporcionou um conjunto de atividades sistemáticas que permitiram aos alunos apropriar-se de saberes linguísticos e textuais que os ajudaram na construção da argumentação discursiva no momento da escrita do gênero artigo de opinião, a partir do conhecimento e do emprego dos operadores argumentativos.

Ainda, podemos ressaltar que a sequência didática possibilitou o desenvolvimento da competência discursiva por meio da oralidade, visto que as

atividades permitiram aos estudantes expressarem oralmente suas ideias e argumentos sobre diversas questões relacionadas ao tema *bullying*, exercitando, assim, a comunicação oral.

E, além disso, a pesquisa possibilitou-nos compreender como os alunos praticavam a escrita no contexto da sala de aula, permitindo ao professor pesquisador identificar as principais dificuldades dos estudantes no que diz respeito ao processo de construção textual, no intuito de intervir nos problemas observados, por meio de estratégias pedagógicas que superassem as dificuldades dos alunos.

Assim, podemos afirmar que a metodologia adotada para esta pesquisa se mostrou ideal, uma vez que possibilitou responder à pergunta de pesquisa nos subsidiando na realização das etapas deste trabalho, de modo a garantir que os objetivos fossem alcançados, pois, a partir da aplicação da proposta de intervenção pedagógica, pudemos levantar o *corpus* de análise e procedermos as análises, chegando a conclusões. A definição dos critérios de análise mostrou-se essencial para sistematizássemos o olhar sobre o *corpus*.

No que tange à bibliografia utilizada, esta atendeu às expectativas da pesquisa, visto que ampliou nossa compreensão acerca da temática, dando-nos o aparato teórico necessário para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos. Vale ressaltar que a pesquisa buscou atender aos princípios norteadores da BNCC sobre o ensino escrita no contexto escolar, de modo a proporcionar um trabalho voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

A discussão temática, as leituras e análises realizadas ampliaram nossa visão enquanto professor, agente mediador do conhecimento, acerca da escrita, da argumentação e os dos operadores argumentativos, como também permitiu-nos compreender como se dá o trabalho docente em torno da produção textual em sala de aula, levando-nos a refletir sobre processo de ensino-aprendizagem da escrita e dos recursos linguísticos responsáveis pela força argumentativa dos textos.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir significativamente com o ensino-aprendizagem da escrita e da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, de modo que esse ensino possibilite aos alunos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa e, assim, minimizem as dificuldades observadas em sala de aula.

Como último ponto, salientamos que, tendo em vista a amplitude da temática sobre os operadores argumentativos, salientamos a incompletude das discussões

aqui expostas. Destarte, tendo em vista a importância da argumentação para as práticas de linguagem no âmbito escolar e em outros contextos, as pesquisas em torno desta temática podem e devem ser ampliadas, no intuito de contribuir para a competência discursiva e argumentativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática de língua portuguesa. In: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. **La argumentación em la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 245 -287.
- BONINI, A. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 6, nº 03, set/dezembro – 2006.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.
- BRÄKLING, K. L. **Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro**. In: ROJO, R. (org.). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRONCKART, J.-P. As condições de produção de textos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas Mercado de Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, F. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negróni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 11-90.
- DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.
- DUCROT, O. Escalas argumentativas. In: DUCROT, O. **Provar e dizer**. São Paulo: Global, 1981. p. 178-228. Edição original: 1973.

DUCROT, O. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del seminário. Teoria de la argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.

FURLANETTO, M. M. **Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau**. In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). Gênero: teorias, métodos e debates. São Paulo: parábola Editorial, 2005. (p.260-281).

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 a, 200p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2008. 153 p. : il.

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

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção de língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). Introdução. In: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books . Disponível em: <http://books.scielo.org>. (Acesso em: 05-04-2018).

PASSARELI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

VOGT, C. **O Intervalo Semântico**. São Paulo: Ateliê Editorial/Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Conhecendo o artigo de Opinião

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE MANUEL PEREIRA

Disciplina: Língua Portuguesa **Série:** 8º Ano **Turma:** B **Professor:** Inácio Teixeira

Aluno (a): _____

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO 1 – CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO

Leia o texto a seguir:

As 13 razões do Bullying

Ana Regina Caminha Braga

O bullying é uma ação cada dia mais comum no meio escolar, porém, o que a grande maioria não se dá conta, é que ela pode ter consequências graves em todas as instâncias da vida da pessoa. Recentemente, a Netflix lançou uma série que trata sobre o tema: 13 reasons why. A grande discussão entorno da série é a prática do bullying no meio escolar, os danos que ele pode causar e o papel da sociedade e escola no combate e conscientização do ato.

Hanna Beker é uma adolescente recém-chegada em uma pequena escola no interior, que sofre as mais variadas ações e agressões por parte dos novos colegas. Sem a ajuda e acompanhamento adequado, ela toma uma decisão extrema: o suicídio. Para alguns, pode até parecer exagero, mas o fato é que esses casos vem se tornando mais e mais comuns entre crianças e adolescentes. Na série em questão, a escola nega conhecimento dos casos de bullying e essa é uma consequência grave. Mas afinal, qual o papel da escola nesse caso? Como nós educadores podemos prevenir e conscientizar pais e alunos sobre tal ação?

Nosso papel é entender esse conceito e lutar para o combate de sua progressão no meio escolar. Como mestre e pesquisadora da Educação, é possível compreender que a escola precisa trabalhar e se desenvolver para que a tomada de consciência aconteça de modo geral, desde a equipe pedagógica, o administrativo até os discentes. Devemos sim estar sempre atentos para detectar o processo e trabalhar em prol dos alunos vitimizados pelo bullying.

Fechar os olhos para o que acontece em nosso dia a dia é um erro, devemos prestar atenção e ao menor sinal de bullying, tomar as devidas providências. Só essa mobilização pode diminuir tal sofrimento. Cabe ao núcleo escolar deixar esses alunos amparados e mais à vontade no meio. Da mesma maneira, a prevenção e tratamento devem ser multidisciplinares e incluir vários profissionais. É de extrema importância a intervenção na família e na escola, com planos que possam melhorar a vida daquela criança ou adolescente. Na grande maioria das vezes, como no caso de Hanna na série, sabemos que esses jovens não terão atendimento adequado, e, em alguns casos, nem o reconhecimento da situação.

Diante disso, a principal forma de lutar para evitar o bullying, é investir em prevenção e estimular a discussão aberta com todos os atores da cena escolar, incluindo pais e alunos. Orientar os pais para que possam ajudar, pois os mesmos devem estar sempre alertas para o problema, seja o filho vítima ou agressor, ambos precisam de ajuda

e apoio psicológico. Em muitos casos é esquecida a prática de cuidar do agressor, este também pede socorro.

O bullying é um problema sério, que pode levar a graves consequências e precisa ser extinto. Em meio a era digital e a tantas mudanças sociais e culturais, nós, como pais e educadores devemos estar ainda mais atentos para o que está acontecendo. E a reversão desses casos só será possível com o apoio da escola, pais e próprios alunos.

**Ana Regina Caminha Braga é escritora, psicopedagoga e especialista em educação especial e em gestão escolar.*

Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/13-razoes-bullying/>.

CONVERSA COM A TURMA:

1. Que assunto polêmico é tratado no texto?
2. O que é *bullying*?
3. Que consequências essas práticas podem trazer?
4. Como combatê-las na escola?
5. A que público esse texto se dirige?
6. Qual a opinião da autora do texto sobre o tema discutido?
7. A que gênero esse texto pertence? O que você observou para chegar a essa conclusão?
8. Qual a principal finalidade desse texto? Informar ou argumentar?
9. Que ponto de vista é defendido pela autora do texto?
10. Quais são os argumentos utilizados a favor desse ponto de vista?

VAMOS PENSAR!

1. Qual o seu ponto de vista sobre a prática do bullying?
2. Que consequências essas práticas podem trazer?
3. Como combatê-las na escola?

PRATICANDO A ESCRITA

- Produza um pequeno texto apresentando seu ponto de vista sobre as questões acima. (seu texto deve apresentar três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão)

APÊNDICE B – Atividade de Coesão e Coerência

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE MANUEL PEREIRA

Disciplina: Língua Portuguesa Série: 8º Ano Turma: B Professor: Inácio Teixeira

Aluno (a): _____

SEQUÊNCIA DIDÁTICA**MÓDULO 3: CONSTRUÇÃO DA COESÃO TEXTUAL**

Para produzir um bom texto, não basta ter boas ideias ou bom vocabulário. Para isso, boas ideias e bom vocabulário precisam tomar a forma de enunciados que, unidos uns aos outros, construam, passo a passo, uma *tessitura* de conexões lógicas e semânticas. Quando isso ocorre, dizemos que o texto possui *textualidade*, isto é, apresenta articulação de palavras (**coesão**) e articulação de ideias (**coerência**).

Coesão é a conexão, ligação, harmonia entre os elementos de um texto. Percebemos tal definição quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro. Os elementos de coesão determinam a transição de ideias entre as frases e os parágrafos.

Coerência é a propriedade do texto que permite que se construa sentido a partir dele, estabelecendo relação entre suas partes e entre o próprio texto e a situação de sua ocorrência. Um mesmo texto pode parecer coerente (interpretável) para um leitor/ouvinte e não para outro

VAMOS PRATICAR!

Leia o texto abaixo

O **golfinho** nada velozmente e sai da água em grandes saltos fazendo acrobacias. É mamífero e, como todos os mamíferos, só respira fora da água. O **golfinho** vive em grupos e comunica-se com outros **golfinhos** através de gritos estranhos que são ouvidos a quilômetros de distância. É assim que **golfinho** pede ajuda quando está em perigo ou avisa os **golfinhos** onde há comida. O **golfinho** aprende facilmente os truques que o homem ensina e é por isso que muitos **golfinhos** são aprisionados, treinados e exibidos em espetáculos em todo o mundo.

1. Estabeleça a coesão do texto acima, valendo-se de expressões que substituam o excesso do emprego da palavra **golfinho**. (Utilize, por exemplo, "delfim", "boto" e outras expressões que, mesmo não oficiais, possam servir como substitutas.
2. Proceda como no exercício anterior, valendo-se dos mecanismos de coesão que julgar adequados:

Madonna é vaiada por fãs no festival de Cinema de Londres

Madonna foi vaiada por fãs, neste domingo, ao chegar a exibição de seu filme "W. E", no festival de Cinema de Londres. Segundo o site Hollywood, fãs esperavam horas pela chegada de **Madonna** ao local da exibição, mas **Madonna** passou direto pela multidão falando com apenas alguns poucos jornalistas e fãs. Enquanto **Madonna** recebia as vaias,

Madonna declarou que, como sua protagonista, ela entende o que é ser mal compreendida em escala global, assim, declarou **Madonna**.

3. No texto que segue foram eliminadas propositalmente algumas palavras responsáveis pela articulação de palavras, orações, frases e ideias. Levando em conta a coerência e a coesão textual, escolha, no quadro abaixo, quais são as palavras mais adequadas para preencher as lacunas.

<p>Porém – no entanto – pois – porque – mesmo que – embora – já que – ele – seu – seus – suas – esse – a.</p>

A humanidade vive em função da busca inútil de uma cura para um mal incurável: a solidão. _____, será mesmo a solidão um mal, um aspecto negativo, da condição humana?

Os seres humanos tornam-se infelizes _____ não suportam a ideia de serem sós, _____ a solidão física é realmente muito perturbadora. É claro que todos têm aquela necessidade de ficarem sós por alguns momentos, para poderem aprender a lidar com _____ sentimentos, refletirem sobre _____ atos, repensarem as _____ vidas. _____, essa solidão física se cura com companhia, e é muito diferente da solidão de cada um. O homem, por ser único, original e inimitável, e também só, _____ é um fato incontestável que _____ tem dificuldades de aceitar como verdade, _____ ainda não desistiu de encarar a solidão como um sentimento atroz: ainda não _____ compreendeu.

Texto para a questão 4.

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois Dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte, ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez, Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A cor de cada um. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1998.

4. Observe os termos em destaque no texto.
- A que se referem os pronomes “o” e “ele” no segundo parágrafo?
 - Além dos pronomes, outras palavras são responsáveis pela conexão entre as partes do texto. Identifique-as.
 - Conclua: qual é a função dos pronomes e a sua importância na construção do texto?

Leia o texto abaixo:

“João Carlos vivia em uma pequena casa construída no alto de uma colina, cuja frente dava para leste. Desde o pé da colina se espalhava em todas as direções, até o horizonte, uma planície coberta de areia. Na noite em que completava trinta anos, João, sentado nos degraus da escada colocada à frente de sua casa, olhava o sol poente e observava como a sua sombra ia diminuindo no caminho coberto de grama. De repente, viu um cavalo que descia para sua casa. As árvores e as folhagens não o permitiam ver distintamente; entretanto observou que o cavalo era manco. Ao olhar de mais perto verificou que o visitante era seu filho Guilherme, que a vinte anos tinha partido para alistar-se no exército, e, em todo esse tempo, não havia dado sinal de vida. Guilherme, ao ver seu pai, desmontou imediatamente, correu até ele, lançando-se nos seus braços e começando a chorar”.

(KOCH & TRAVAGLIA, 2003).

5. O texto acima é coerente, ou seja, tem sentido? Justifique sua resposta.

Leia o texto:

Era meia-noite. O Sol brilhava. Pássaros cantavam pulando de galho em galho. O homem cego, sentado na mesa de roupão, esperava que lhe servissem o desjejum. Enquanto espera, passava a mão na faca sobre a mesa como se acariciasse tendo ideias, enquanto olhava fixamente a esposa sentada à sua frente. Esta, que lia o jornal, absorta em seus pensamentos. De repente começou a chorar, pois o telegrama lhe trazia a notícia de que o irmão se enforcara num pé de alface. O cego, pelado com a mão no bolso, buscava consolá-la e calado dizia: a Terra é uma bola quadrada que gira em torno do Sol. Ela se queixa de que ele ficou impassível, porque não é o irmão dele que vai receber as honrarias. Ele se agasta, olha-a com desdém, agarra a faca, passa manteiga na torrada e lhe oferece, num gesto de amor.

6. Além do domínio vocabular e sintático da língua, o texto também apresenta marcas de coesão. Destaque do texto:

- a) dois exemplos de coesão, no quais uma palavra (substantivo, pronome, numeral, etc.) retome um termo já expresso;
- b) dois exemplos de marcadores temporais que dão ideia de sequência dos fatos;
- c) um conector que estabeleça uma relação de explicação.

7. Apesar de aparentemente bem-redigido, o texto apresenta sérios problemas de coerência.

- a) A narração ocorre à meia-noite. No entanto, certas informações contradizem isso. Quais são essas informações?
- b) Cite uma contradição relacionada ao cego e uma contradição relacionada à esposa.
- c) Sabe-se que a Terra gira em torno do Sol. Que elementos do texto contrariam essa informação?

macas, esta é a imagem que nos deixa este vestibular realizado esta semana, mobilizando centenas de milhares de jovens em todo o país.

Várias fotos mostra jovens correndo desabalados dentro de seus jeans justos e camisetas palavrosas em direção ao portão da universidade, como se fosse dar um salto tríplice. Como se fosse dar um salto sem vara. Como se fossem dar um salto na vida. Ao lado, aparecem parentes incentivando o corredor-saltador, aparece colegas gritando em torcida. Correi, jovens, correi, que estreita é a porta que vos conduzirá à salvação! E ali está, como São Pedro, um porteiro ou guarda, que vai bater a porta na cara do retardatário, que chorará, implorará, arrancará os cabelos num ranger de dentes, enquanto, saltitantes, os mais espertos pula (ocultamente) um muro e penetra o paraíso (ou inferno da múltipla escolha).

A Telerj declararam que teve que acordar mais de 10 mil jovens pelo despertador telefônico. Carlinhos Gordo, o maior ladrão de carros do país, estavam entre os 39 presidiários que, no Rio, fizeram, mesmo na cadeia, o exame. Mais de trinta deficientes visuais teve que tatear as 51 folhas em braile. Maria Alice Nunes teve um filho e saiu da maternidade com o recém-nascido no colo para enfrentar o unificado. Um índio cego — o guarani José Oado, 24 anos — disputa uma vaga em História (ou na história?). Andréa Paula Machado, 17 anos, teve que interromper o exame escrito várias vezes, para o prazer oral do bebê que, entre uma mamada e outra, voltava ao colo da avó. Dois fiscais que transportava as provas no caminho de Petrópolis morreram num acidente. Um estudante com rubéola fez, num posto médico, prova ao lado de outro com catapora (...).

Fonte: http://www.releituras.com/arsant_vestibular.asp (acesso em 06 de outubro de 2009).

APÊNDICE D – Proposta de Produção Textual

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE MANUEL PEREIRA
Disciplina: Língua Portuguesa **Série:** 8º Ano **Turma:** B **Professor:** Inácio Teixeira
 Aluno (a): _____

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO 4 – PRODUÇÃO INICIAL: ESCRREVENDO O ARTIGO DE OPINIÃO

Texto 01.

“O que é bullying?”

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

"É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Cléo Fante, educadora e autora do livro Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz (224 págs., Ed. Verus, tel. (19) 4009-6868). Segundo a especialista, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa.

Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio."

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-494973.shtml>

Texto 2

A lei que obriga escolas e clubes a adotarem medidas de prevenção e combate o bullying entrou em vigor nesta semana. O texto, publicado no "Diário Oficial da União" de 9 de novembro havia sido aprovado pela Câmara em outubro e enviado para a sanção presidencial.

Pelo texto aprovado, bullying é definido como a prática de atos de violência física ou psíquica exercidos intencional e repetidamente por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima.

O projeto determina que seja feita a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para implementar ações de prevenção e solução do problema, assim como a orientação de pais e familiares, para identificar vítimas e agressores. Também estabelece que sejam realizadas campanhas educativas e fornecida assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. Segundo o texto, a punição dos agressores deve ser evitada "tanto quanto possível" em prol de alternativas que promovam a mudança de comportamento hostil.

Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/lei-que-obriga-escolas-e-clubes-combaterem-bullying-entra-em-vigor.html>

Texto 3

Assim como na pesquisa de 2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais entrevistados relataram em 2015 terem praticado do que sofrido bullying, não apenas na escola, mas em qualquer ambiente que frequentam. Meninas são menos provocadoras do que meninos: 15,6% das alunas disseram já ter praticado bullying, enquanto entre os alunos a proporção sobe para 24,2%. A prática é um pouco mais frequente nas escolas privadas (21,2% dos entrevistados disseram fazer bullying) do que na rede pública (19,5%). Sofreram bullying com frequência 7,4% (194,6 mil) dos alunos do 9º ano, principalmente por causa da aparência do corpo ou do rosto. A incidência das provocações é um pouco maior nas escolas públicas (7,6%) que nas particulares (6,5%).

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/08/26/alunos-dizem-mais-praticar-do-que-sofrer-bullying-mostra-pesquisa-do-ibge.htm>

Texto 4

Por que o bullying é um problema nas escolas?

O bullying é um problema que pode ocorrer em qualquer ambiente onde convivem pessoas. Por isso, há casos de bullying em ambientes de trabalho ou grupos de vizinhos, por exemplo. Porém, quando intimidações ocorrem no ambiente escolar, a instituição de ensino passa a ter responsabilidade e tem que agir para impedir qualquer violência.

Crianças e jovens, ainda em fase de formação, são especialmente suscetíveis ao bullying. Fora isso, em um ambiente como uma escola, que reúne um grande grupo de jovens, é possível que diferenças entre os alunos dêem origem a práticas inaceitáveis de discriminação.

Já existe uma lei antibullying no Brasil desde 2016. Ela prevê que as instituições de ensino tem o dever de promover campanhas de conscientização e desenvolver planos de ações para combater as intimidações no ambiente escolar. A legislação específica sobre o tema ressalta, ainda mais, a importância de combater o bullying.

Disponível em: <https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/bullying-na-escola/>

Texto 5



ANEXOS

ANEXO 1 – ENTREVISTA SOBRE CYBERBULLYING

Leitura e produção

Converse com a turma



1. Você já ouviu falar de *cyberbullying*? Sabe o que caracteriza esse tipo de *bullying*?
2. Por que esse tema mereceria ser discutido entre os jovens?
3. Corra os olhos pelo texto seguinte.
 - a) A que gênero textual ele pertence? O que você observou para chegar a essa conclusão?
 - b) O que mais você sabe sobre esse gênero? Onde ele costuma ser encontrado? É sempre escrito?
 - c) Onde o texto foi publicado originalmente?
4. Para que público em especial o texto foi escrito?
5. Com base no gênero, no tema, no público a que se destina, o que você espera encontrar neste texto?

Leitura

2/2014

Cultura, Entrevistas, Redes Sociais

Entrevista: Paula e Isa, do Garotas Geeks, falam sobre *cyberbullying*

Postado por MELISSA MARQUES

Confira a entrevista exclusiva que a tt fez com o pessoal do Garotas Geeks

Vocês conhecem o blog "*Garotas Geeks*"? Ele é um sucesso: comandado por garotas superantenadas com o mundo da *web* e que adoraram tudo o que tem a ver com **tech, games, apps, redes sociais e lançamentos!**

Mas, na internet, nem tudo é perfeito: existem também os lados "chatos" da coisa, e o *cyberbullying*, por exemplo, é um deles. Por isso, chamamos duas dessas meninas *geeks* incríveis para falar um pouco sobre o assunto.

Confira:

tt: Garotas, como vocês definiriam o *cyberbullying*?

Paula: Eu definiria como um *bullying* numa versão 2.0; a prática do *bullying* é a mesma, só que pra quem pratica agora, as vantagens são maiores (tipo o anonimato ou a forma como as coisas se expandem mais rapidamente).

Isa: Acho que é uma forma covarde de praticar *bullying* (não que a prática seja um

ato heroico), mas pela internet as pessoas falam o que pensam e bem entendem, então, acho que é uma forma fácil de violentar os outros verbalmente. Além do mais, acho que hoje em dia as pessoas querem ser donas da razão, então, qualquer um que pense diferente é alvo de agressão *on-line*.

tt: Alguma de vocês já sofreu com isso na adolescência? Se sim, como foi e que atitude tomaram?

Paula: Eu cheguei a sofrer com isso no último ano do ensino médio. Como a minha turma era enorme, sendo que a maioria era muito unida, eles meio que se aproximaram mais ainda pra evitar a mim e aos meus amigos. Foi um ano difícil pra nós, fomos excluídos da maioria das atividades, e eles usavam do *Facebook* pra nos difamar. Como agimos: apenas ignoramos, com o tempo eles foram parando de provocar e no fim do ano ainda rolaram pedidos de desculpas, mas... Meus pais ou os dos meus amigos nunca ficaram sabendo de nada.

Isa: Sim, eu tive problemas com uma garota da escola que não gostava de mim, então, ela inventava histórias e espalhava para os outros colegas. A melhor coisa que eu fiz foi bloqueá-la das redes sociais e comunicadores instantâneos que eu usava na época, assim, o problema acabou.

tt: Das comunidades do Orkut às páginas do Face, vocês acham que mudou alguma coisa nos últimos anos? Dá pra dizer que qualquer tipo de preconceito está cada vez mais explícito?

Paula: As pessoas agora preferem o Facebook pra tudo, inclusive pra praticar o *cyberbullying*, porque, através dele, tudo ganha um sentido mais amplo. Acho que foi isso o que mudou, antigamente pelo Orkut apenas as pessoas das comunidades ficavam por dentro do que acontecia ali, hoje você não precisa curtir uma página pra saber que ela tá difamando alguém (apesar de que se você denunciá-la, a rapidez pra tirá-la do ar é muito maior).

Isa: Na minha cabeça sim, porque todo mundo vê o que é publicado no mural dos outros. As pessoas perderam um pouco o senso de privacidade, e, com isso, acabam colocando à mostra fatos que não deveriam estar. As publicações no mural do Facebook são a prova disso.

tt: Já rolou de vocês postarem alguma coisa no site e, nos comentários, ter repercutido de maneira negativa e gerado algum tipo de problema relacionado ao *cyberbullying*? Ou também já aconteceu de vocês terem tomado partido de alguma situação (como Garotas Geeks) pra defender alguém que estivesse sofrendo *cyberbullying*?

Paula: Foi o que aconteceu comigo no último ano do ensino médio. A minha turma era muito ruim pra estudar, e eu sempre fui meio nerdona, gordinha, baixinha, maiores notas (físico perfeito pra sofrer *bullying*). Em dia de simulado, era aquela correria pra pegar resposta certa (cola) e isso me incomodava (nunca me concentrava com as pessoas cutucando), foi aí que pus no grupo da turma que era pra todo mundo se tocar: era o último ano, caramba! O vestibular não espera por ninguém... Por alguma razão eu nunca fiz amigos naquela sala, além dos que eu já tinha de outros anos... Apesar disso, isso nunca me incomodou. Continuei estudando e, por mais estranho que pareça, fui a única (de uma turma de 80 alunos) que entrou pra um curso que queria na universidade.

Isa: Acho que com os meus *posts* nunca aconteceu de começar discussão ou algo assim. Já defendi o meu ponto de vista, porque sempre tem um que virá com a opinião contrária à sua, então, esse tipo de defesa da própria ideia aparece comumente. Mas *cyberbullying* acho que nunca aconteceu.



Campanha Antibullying

tt: Pra vocês, o que rola na cabeça dessa galera que pratica o *cyberbullying*?

Paula: Na cabeça dessas pessoas faltam objetivos, sonhos. Quando você está concentrado em algo que quer muito, não para pra praticar esse tipo de estupidez. O *cyberbullying* é apenas um reflexo de uma sociedade com pessoas cada vez mais preocupadas com a vida dos outros, enquanto a sua corre pelos olhos sem uma única meta em mente.

Isa: Parece que as pessoas querem fazer a cabeça das outras. Para isso, forçam uma ideia e quem não aceitar é repreendido. Todos são formadores de opinião e estão em busca de "seguidores".

tt: Não sei se vocês chegaram a ter contato com o caso da Julia Gabriele, que foi atacada nas redes simplesmente por sua "sobrancelha não seguir um padrão imposto pela sociedade". Quais são as dicas para os adolescentes que sofrem com essa exposição gratuita? Além das ações legais, o que elas podem fazer pra se manterem fortes diante disso tudo?

Leitura e produção

Paula: Eu fiquei sabendo sim do caso da Julia Gabriele. É triste porque ela ainda era uma criança e, quando se é uma criança, qualquer comentário que os outros fazem sobre sua aparência, ou a maneira como você é, fica na nossa cabeça, eu mesma sei muito bem. A dica é sempre conversar muito com os pais e expor o que tá acontecendo, sem medo do que eles vão pensar. Nossos pais movem céus e terras pra nos proteger, e eles sempre sabem como agir nessas situações. No mais, procurar uma delegacia especializada o mais rápido possível, pra evitar que os praticantes saiam ilesos. Ter uma mente forte também é importante, mas como nem toda criança é assim, cabe aos pais impor limites pra essa exposição, evitando novos ocorridos.

Isa: Eu gosto do básico: bloquear. Quando eu passei por esse tipo de situação, a melhor coisa foi bloquear e seguir em frente, porque eu não vou mudar meu modo de pensar e nem minha vida porque uma pessoa fala pela internet que é contra. Se quem tá sofrendo o *cyberbullying* não quer bloquear, é mais fácil ignorar, tirar do *feed*, esse tipo de coisa, que não deixa ter contato.

tt: Além das redes sociais, o *cb* também é comum em jogos *on-line*? Vocês, que acompanham esse universo de perto, conseguem dizer se a prática é mais comum entre meninos ou meninas?

Paula: Infelizmente é comum sim, mais ainda entre garotos, principalmente quando você é iniciante. Poucas são as pessoas que param pra te ajudar, e comezinho de jogo *on-line* é sempre a mesma coisa: você tem que apanhar sozinho (se não tiver algum amigo que jogue também) pra finalmente entender como se joga.

Isa: Eu sinceramente não sei, não jogo *on-line* há algum tempo e, quando joguei, nunca vi acontecer esse tipo de coisa.

tt: Existe algum limite nas brincadeiras na internet? O que é permitido ou não?

Paula: Eu acredito que não existem limites, mas quando alguém se incomoda com alguma brincadeira, ela pode recorrer a algumas medidas que a parem, tipo denunciar postagens maldosas no *Facebook*, algumas vezes funciona.

Isa: Na minha opinião, a brincadeira, e apenas ela, é saudável até o momento em que as ofensas começam. Eu tenho muitos amigos que conversam e apenas brincam um com o outro, então, acho saudável demais. Mas quando começa a baixaria e a ofensa, acho que pesa muito e aí já não é mais brincadeira.

tt: O *cyberbullying* em uma palavra:

Paula: Ignorância.

Isa: Covardia.

Disponível em: <<http://todateen.uol.com.br/todatech/entrevista-paula-e-isa-garotas-geeks-falam-sobre-cyberbullying/>>. Acesso em: 23 fev. 2015. (Fragmento adaptado).

Glossário

Feed: ferramenta que agrupa sites mais acessados, atualizando-o quando determinado conteúdo específico é publicado.

Cb: abreviação de *cyberbullying*.

ANEXO 2 – OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Leitura e produção

- c) Copie no caderno que outra palavra ou expressão poderia ter sido empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido.
- porque
 - entretanto
 - dessa forma
- d) Qual palavra introduz, tanto na oração I como na oração II, uma explicação sobre a afirmação anterior?
- e) Copie no caderno que outra palavra ou expressão poderia ter sido empregada, mantendo-se a mesma relação de sentido.
- porém
 - assim
 - já que

Vamos lembrar

Para dar aos nossos enunciados força argumentativa, utilizamos **operadores argumentativos**. O bom uso desses operadores ajuda o ouvinte/leitor a entender o **movimento de argumentação** que um falante usou em seus enunciados. Dentre os operadores, há palavras de diferentes classes gramaticais, com destaque para as conjunções.

No Caderno de Estudos de língua e linguagem, você poderá estudar mais a respeito de operadores de argumentação.

Relembre alguns grupos de operadores argumentativos:

Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, além disso.
Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.	Portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente.
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Mas, porém, contudo, embora, ainda que, posto que, todavia.
Operadores que estabelecem relação de comparação.	Mais que, tão como.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.	Porque, que, já que, visto que.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Fragmento adaptado).

2. Reúna-se com um colega e proponham contra-argumentos para as opiniões seguintes.

Dicas: Usem expressões de concordância e discordância e operadores de argumentação. Aproveitem opiniões e argumentos que vocês conheceram nas atividades anteriores.

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91610318.0.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.786.417

Apresentação do Projeto:

O projeto intitula-se "Uma análise dos operadores argumentativos em artigos de opinião no 8º ano do Ensino Fundamental" e visa realizar uma análise do emprego dos operadores argumentativos no gênero artigos de opinião que serão produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática construída pelos pesquisadores, a fim de perceber as contribuições de um estudo planejado.

Objetivo da Pesquisa:

A investigação traz como objetivo geral: Analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições de um estudo planejado.

Como objetivos específicos apresenta:

- Construir uma base teórica fundamentada na Linguística textual e na Semântica Argumentativa para a análise dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental;
- Construir uma sequência didática com a finalidade de levar alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a produzir um artigo de opinião; Identificar os operadores argumentativos nos

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE**



Continuação do Parecer: 2.786.417

artigos de opinião construídos pelos discentes, descrevendo-os como foram utilizados em favor da intenção argumentativa;

- Descrever as contribuições que uma sequência didática, como um estudo planejado, oferece ao trabalho com operadores argumentativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e, conforme demonstrado no TALE e TCLE, o participante poderá desistir a qualquer momento da colaboração com a investigação. Como benefícios tem-se a análise das práticas do próprio investigador, a medida que realiza um diagnóstico sobre a produção dos alunos, servindo como base para suscitar práticas e outras investigações que favoreçam a inserção de atividades que possam minimizar estas limitações na produção escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a constituição do professor investigador, bem como para destacar o diagnóstico como atividade fundamental para a análise dos conhecimentos prévios dos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados seguindo as recomendações do CEP/CONEP. Destaca-se que o orçamento e o cronograma de pesquisa foram inseridos na brochura do projeto, foram analisados e considerados exequíveis. Contudo, recomenda-se que no TALE e no TCLE seguindo o modelo oferecido pelo CFP, logo após os riscos, sejam acrescentadas as formas de minimização dos riscos.

Recomendações:

Logo após os riscos, descrever as formas de minimizá-los.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação pelo colegiado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1160185.pdf	15/06/2018 23:26:26		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	15/06/2018 23:24:38	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Outros	TermodeAssentimentoLivreeEsclareci	15/06/2018	INACIO FRANCISCO	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE



Continuação do Parecer: 2.786.417

Outros	do.pdf	23:20:10	TEIXEIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	15/06/2018 23:19:01	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Outros	RoteirodePropostadelIntervencao.pdf	15/06/2018 23:18:02	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Outros	TermodeCompromissodeDivulgacao.pdf	15/06/2018 23:16:20	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	15/06/2018 23:15:10	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	15/06/2018 23:13:35	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissodosPesquisadore s.pdf	15/06/2018 23:11:36	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivre.pdf	15/06/2018 23:10:47	INACIO FRANCISCO TEIXEIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 26 de Julho de 2018

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br