

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

CÉLIA MARIA DA PAZ TEIXEIRA

**REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: A ARGUMENTAÇÃO DE ALUNOS DO  
PROJETO TRAVESSIA**

RECIFE  
2013

CÉLIA MARIA DA PAZ TEIXEIRA

**REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: A ARGUMENTAÇÃO DE ALUNOS DO  
PROJETO TRAVESSIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte

RECIFE  
2013

CÉLIA MARIA DA PAZ TEIXEIRA

**REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: A ARGUMENTAÇÃO DE ALUNOS DO  
PROJETO TRAVESSIA**

Aprovado em 27 de março de 2013

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Janaína Alencar Sampaio – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Examinadora externa

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Suzana Leite Cortez – Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora externa

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Isabela Barbosa do Rêgo Barros – Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte - Universidade Católica de Pernambuco  
Co-orientadora

**In memoriam a minha mãe Severina (Dona Biu) e minha avó Bia, a minha irmã Lucineide, que sempre acreditaram em mim e me deram força para que tudo desse certo.**

A minha família: Maurício, Suzely e Suzana, sem a qual eu não teria um norte.

A Sophia e Maria Valentina, minhas netas lindas e muito amadas, que vieram alegrar mais ainda a minha vida, a quem sacrifiquei muitas horas de convivência para a realização deste trabalho.

E aos outros netos que virão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus: sob cuja proteção me coloco, meu refúgio e fortaleza.

A Maria de Nazaré, protetora e intercessora junto ao Pai, nos momentos mais angustiantes da minha caminhada neste mundo.

À professora Isabela Rêgo Barros que me recebeu com muito carinho e dedicação para que este trabalho fosse concluído com êxito.

À professora Renata, pela confiança em mim creditada e pela atenção e disponibilidade nas intervenções lúcidas e compreensivas.

À professora Nadia Azevedo, que sempre soube me ouvir e me encaminhar quando eu precisei de direção.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Aos meus colegas de trabalho, com quem compartilhei muito desta pesquisa.

A Dayne Sena professora de português, amiga e colega de trabalho, que motivou seus alunos a participarem desta pesquisa e cedeu o espaço de sua sala de aula, onde colhi os textos integrantes do corpus aqui analisados.

À minha diretora Ivete que sempre entendeu minhas ausências para construção desse trabalho.

Aos alunos produtores dos textos dos quais ocupou-se esta Pesquisa pela participação entusiasmada neste estudo.

Às minhas amigas que sempre souberam me ouvir e deram-me força para continuar nesta caminhada.

Ao meu marido Maurício, pela paciência e por ter entendido a minha ausência, sempre me incentivando e acreditando em mim. A você minha eterna gratidão.

Às minhas meninas Suzely, Suzana, Sophia e Valentina, minha alegria de vida e razão pela qual tenho em acreditar que é possível.

A Jéssica Malena pela digitação e companheirismo no decorrer desse trabalho, meu muito obrigado.

A todos vocês, que colaboraram com a realização desta pesquisa, os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Não há pergunta relativa à linguagem que seja simples de tratar, mas a que diz respeito à argumentação talvez seja uma das mais difíceis e uma das mais ardilosas [...]

Patrick Charaudeau

## RESUMO

Através desta pesquisa, analisou-se a argumentação no gênero textual redação, a partir de um corpus constituído por vinte redações dos alunos do programa Travessia Médio em uma escola estadual do município de Igarassu, estado de Pernambuco, que não concluíram o ensino médio no período regular que seria até dezoito anos de idade. Considerando o exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se olhar cada vez mais criticamente a prática pedagógica de produção textual, possibilitando novos comportamentos de promoção do ensino. O objetivo geral desta pesquisa é verificar em que medida os alunos do Travessia Médio usam a argumentação nas redações dissertativas em interação com a sociedade da qual fazem parte. Para tanto, são objetivos: verificar como os alunos do Projeto Travessia médio usam a argumentação na redação escolar em interação com a sociedade da qual fazem parte. Para tanto, são objetivos específicos: perceber os tipos de argumentação mais usados pelos alunos nas redações dissertativas e identificar a ocorrência da coesão e coerência nas argumentações das redações dissertativas. Através dessas e de outras questões, acreditamos que poderemos encontrar novas práticas didáticas pautadas nos paradigmas sociointeracionistas. Assim, o interesse por essa temática partiu das discussões realizadas durante as aulas de produção textual e em momentos de formação continuada, em que diferentes concepções sobre o ensino e a aprendizagem foram estudadas. Uma vez que, ao compreendermos os argumentos que os educandos usam para dissertar sobre um tema, poderemos refletir sobre questões relativas à motivação para o posicionamento crítico mediante as temáticas propostas e a organização do trabalho pedagógico do professor como mediador do conhecimento. Desta forma, sabemos que é muito importante refletirmos sobre atividades que promovam aprendizagens significativas para a construção das argumentações nas redações dissertativas dos alunos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Educação de Jovens e Adultos; Redação; Argumentações.

## ABSTRACT

Through this research, we analyzed the arguments in the Essay writing genre, from a corpus consisting of twenty essays of students crossing East program at a state school in the municipality of Igarassu, state of Pernambuco, who have not completed high school in regular period would be to eighteen years of age. Considering the above, this research is justified by the need to look increasingly critical pedagogical practice of textual production, enabling new behaviors promoting education. The overall goal of this research is to verify to what extent students Crossing East use the argument in essay writing in interaction with the society of which they are part. Therefore, objectives are: to determine how students use Projeto Travessia Médio argumentation in writing school in interaction with the society of which they are part. For this purpose, specific objectives are: understand the types of arguments used by most students in newsrooms essay and identify the occurrence of cohesion and consistency in the arguments of the essays essay. Through these and other issues, we believe that we can find new teaching practices ruled in sociointeractionists paradigms. Thus, interest in this topic came from discussions during lectures and textual production in times of continuing education, in which different conceptions about teaching and learning were studied. Once, when we understand the arguments that students use to speak about a topic, we can reflect on issues of motivation for the critical position by the proposed themes and organization of the educational work of the teacher as facilitator of knowledge. Thus, we know that it is very important to reflect on activities that promote meaningful learning to construct arguments in the essay student essays.

**Keywords:** Portuguese; Youth and Adults; Writing; Argumentation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	13
1.1 Argumentação.....	13
1.2 Argumentação em Ducrot .....	177
1.3 A Forma Padrão da Teoria da Argumentação na Língua.....	199
1.3.1 A Teoria dos Topoi Argumentativos .....	2121
1.3.2 Operadores Argumentativos .....	2727
1.3.3 Teoria da argumentação e dos Topoi a partir de uma ótica discursiva enunciativa....	2929
1.4 Argumentatividade e Produção Textual .....	333
1.4.1 Concepção de Língua e Texto .....	37
1.4.2 O Gênero Textual Redação .....	43
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	49
2.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa.....	49
2.2 Corpus da Pesquisa.....	50
2.3 Coleta de Dados.....	50
2.4 Critérios para Análise .....	51
2.5 Considerações Éticas .....	51
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
3.1 Análise das Redações .....	52
3.1.1 Momento 1 – Redação e Teoria dos Topoi.....	52
3.1.1.1 <i>Presenças das Propriedades dos Topoi</i> .....	52
3.1.1.2. Dificuldades na presença de uma das propriedades dos Topoi.....	59
3.1.2. Momento 2 - Presença de Operadores Argumentativos .....	67
3.1.2.1 <i>Operadores Argumentativos mais Fortes</i> .....	68
3.1.2.2 <i>Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão</i> .....	70
3.1.2.3 <i>Operadores que Introduzem Argumentos Alternativos que Levam a Conclusões Diferentes ou Opostas</i> .....	71
3.1.2.4 <i>Operadores que Estabelecem Relações de Comparação entre Elementos</i> .....	74

<i>3.1.2.5 Operadores que Introduzem Justificativas ou Explicação Referente ao Enunciado Anterior</i> .....	75
<i>3.1.2.6 Operadores que Contrapõem Argumentos Orientados para Conclusões Contrárias</i> .....	78
<i>3.1.2.7 Operadores que se Distribuem em Escalas Opostas</i> .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
REFERÊNCIAS .....	83
ANEXOS .....	88

## INTRODUÇÃO

A argumentação tem como objetivo levar um indivíduo ou grupo a criar a determinada intuição (defendida pelo argumentador, por motivo de familiarização ou até mesmo por vontade própria). Diante dos conceitos e definições, fica evidente a dinamicidade dos gêneros no processo de aquisição que permeia a argumentação. O texto dissertativo argumentativo deve possuir uma imprecisão na transmissão das colônias<sup>1</sup> (concisão), podendo tratar de temas, situações ou assuntos variados. É constituído por um primeiro parágrafo curto, que deixa a ideia clara, depois o desenvolvimento deve referir à opinião da pessoa que o escreve, com argumentos convincentes e verdadeiros, e com exemplos que caracterizem uma confiabilidade e persuasão. Por fim, deve ser concluído com um parágrafo que responda ao último parágrafo, ou simplesmente com a ideia-chave da sedução.

Constata-se hoje uma crescente necessidade de a escola assumir uma nova dinâmica para formar sujeitos ativos, participativos, reflexivos, que possam atuar como transformadores da ordem vigente, capazes de refletir sobre si e sobre o outro, sobre o dado e sobre o novo, de forma a estabelecer e contextualizar o seu espaço.

Nesses termos, a escola deve buscar desenvolver um ensino atrelado às condições sócio-históricas da população que atende, de tal forma a promover um ensino voltado para a formação de um aluno capaz de estabelecer relações de interação e de transformação com a comunidade em que vive.

Em vista dessas constatações, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas carece, cada vez mais, de uma reflexão de profissionais de todas as áreas, uma vez que a linguagem precisa ser vista como importante meio de construção de significado com relação à vida social, para que o aluno possa se expressar e questionar sua ação no contexto em que vive.

Uma das questões que têm suscitado argumentos diz respeito às competências de produção e leitura do texto escrito. Avaliadores, professores de todas as áreas e a própria mídia criticam textos mal redigidos de alunos egressos do ensino médio.

Porém, acredita-se que o problema da pouca atividade escrita vai além da prática pedagógica, perpassa a vida de professores e alunos, no que diz respeito às suas experiências pessoais com os gêneros textuais. Isso inclui uma concepção preconceituosa e generalizada de que os professores não leem e não escrevem. Uma das justificativas dos próprios professores, seria porque eles não têm tempo para

---

<sup>1</sup> Colônia: Conjunto dos indivíduos da mesma nacionalidade que se estabelecem em país estrangeiro.

realizar tais atividades (LEFFA, 1998, p. 67).

Com base nessas considerações, apresentaremos, neste trabalho, uma coleta de dados sobre a argumentação nas redações de estudantes do projeto Travessia Médio, a partir de um levantamento do uso que os alunos fazem da argumentação na redação no contexto escolar e na interação com o conjunto social mais amplo do qual participam. Nesses termos, o foco do presente estudo é a maneira como os sujeitos interagem com o contexto social através do texto escrito. Através de uma abordagem relacional de texto e contexto social, a linguagem será estudada aqui sob uma perspectiva que considera a aprendizagem como a elaboração do conhecimento através da interação entre sujeitos e entre sujeito e objeto.

O *Travessia – Programa de Aceleração de Estudos* é um projeto que tem abrangência nacional. Configura-se em uma política pública de ensino do Governo de Pernambuco, que proporciona o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos do Ensino Médio.

Nomeamos *produção escrita*, *produção textual* e *redação*, pois interpretamo-las como conceitos intercambiáveis, que podem ser definidos como *processos de produção textual escrita* (em consonância com os estudos de MOTTA-ROTH, 1998), ou seja, esses termos estão aqui referidos como processos de construção do texto, em oposição ao produto final desse processo, a versão final apresentada para análise utilizará os termos produção textual e redação.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre a prática da argumentação nas redações escolar, uma vez que a escola está situada em determinado contexto social e esse contexto influi no processo de construção da estrutura escolar (e vice-versa). O presente trabalho está centrado numa relação dialógica entre a escola e o contexto, que é vivenciada por professores e alunos, indivíduos participantes dessa relação.

Diversas razões justificam a escolha da prática da escrita escolar, quais sejam: (a) a exigência da sociedade de que o aluno seja capaz de construir e reconstruir conceitos frente aos desafios do contexto sócio-histórico no qual está inserido; (b) o papel da escola na formação do cidadão; (c) o fato de ser realizado por uma professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e, portanto, participante do processo como um todo.

Considerando o exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se olhar cada vez mais criticamente a prática pedagógica de produção textual, possibilitando novos comportamentos de promoção do ensino.

O estudo foi conduzido através de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se para isso teorias sobre os estudos em argumentação e gêneros textuais, fundamentadas nas ideias de Ducrot (1972, 1981), Marcuschi (2002, 2006, 2008, 2011), Koch (2001, 2011), Bronckart

(2012).

O objetivo desta pesquisa é verificar como os alunos do Projeto Travessia médio usam a argumentação na redação escolar em interação com a sociedade da qual fazem parte. Para tanto, são objetivos específicos: perceber os tipos de argumentação mais usados pelos alunos nas redações dissertativas e identificar a ocorrência da coesão e a coerência nas argumentações das redações dissertativas. Dessa maneira, as discussões que norteiam o presente estudo estão organizadas em quatro partes: a primeira parte teórica, outras duas contendo a descrição da pesquisa e a análise dos resultados e uma última parte com as considerações finais.

Na primeira parte, faz-se uma referência às teorias da argumentação como a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e a Teoria dos Topoi, trabalhando-se com Ducrot e a própria argumentação. Também se comenta sobre a coerência e coesão mostrando como são abordados nas redações de Ensino Médio. Além de destacar os gêneros textuais, principalmente, a redação escolar, gênero o qual será analisado para a observação das argumentações dos alunos. Na segunda e terceira partes, apresentaremos a descrição da pesquisa, dos procedimentos metodológicos utilizados e análise das redações dos alunos. E na última está o resultado desse trabalho.

Com essas análises, esperamos encontrar novas formas para avaliar os métodos utilizados pelo Programa Travessia médio em seu processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, assim, contribuir para os rearranjos educacionais necessários no processo de construção do conhecimento dos educandos. Para que os educandos percebam a dimensão de que podem aprender durante as aulas, o incentivo e intervenções adequadas passam a ser fundamentais, pois acreditar na capacidade de cada um, motivar e investir de diferentes formas é o papel do educador.

## CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Argumentação

Nas últimas décadas do século XX, ocorreu uma verdadeira renovação nos estudos da argumentação e, mais recentemente, têm sido desenvolvidas pesquisas que reconhecem o valor que esse tipo específico de discurso apresenta para as situações de interação pela linguagem e de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, esses estudos, quase sempre dirigidos à produção escrita, atestam que a escrita argumentativa é uma atividade complexa. Além disso, por intermédio das observações em uma sala de aula, ainda que empíricas, percebe-se que a oralidade argumentativa não é de natureza menos complexa.

A própria natureza dialógico-dialética da argumentação, como também as especificidades deste discurso, a exemplo da linearização e do manejo de organizadores deste tipo textual, são fontes de considerável dificuldade, tanto para produção escrita como para a oral, necessitando, por vezes, de uma orientação mais específica mediada pela intervenção atenciosa e planejada do professor.

Reconhecendo a importância da argumentação na vida pessoal e social (comunitária, acadêmica e profissional) de cada ser humano, apresentamos os estudos de Leitão (2007) sobre a argumentação em relação à sua conceituação e aos tipos de operações cognitivas, discursivas e linguísticas inerentes a este tipo de discurso. Tecem-se também no tópico Argumento e Práticas de Leitura e de Produção Textual, algumas considerações para se trabalhar leitura e produção textual a partir do estudo de Koch (2004) sobre a argumentação e linguagem.

A retórica antiga pode ser considerada antecessora do discurso argumentativo. Os filósofos gregos utilizavam a estrutura argumentativa dos silogismos e conclusões como forma de convencimento de uma audiência específica, motivando mudanças na visão do mundo vigente na época. Os tribunos, os sofistas iam às praças públicas, aos tribunais, intentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados (CITELLI, 1995).

O discurso, nessa época, era organizado de tal forma que lhe dava uma dimensão de

verdade, embora nem sempre ele fosse verdadeiro. Bastava ser verossímil, constituindo-se em verdade de sua própria lógica. O contexto sofisticado de persuasão tinha pouco ou nada a ver com a verdade.

A lógica formal se ocupa dos aspectos estruturais do discurso argumentativo, sem se preocupar com as condições de produção desse discurso. Os gregos aprendiam nas escolas as artes do domínio na palavra eloquente, gramático-estilística, modos de argumentar. Nesse cenário, surgiu a Teoria Lógica de Aristóteles. É através de Aristóteles que a linguagem – por meio do discurso- passa a ser dissecada de sua estrutura de funcionamento. O autor aceitou o terreno imposto pelos sofistas, levando “a sério o interesse pela linguagem”, assumindo pra si a “tarefa de fundamentação do discurso racional” (OLIVEIRA, 1996).

Identificou também e codificou o método de refutação real. A queixa aristotélica em relação à sofística situa-se no horizonte da verdade (SANTOS, 2004, p.55). Segundo estudos da filosofia, a retórica ensinava basicamente como construir os textos com o objetivo de obter os melhores efeitos de persuasão diante do público.

A argumentação atual apresenta pontos convergentes com a retórica, no entanto, se distancia da lógica formal.

O estudo de Perelman (1958) apud Olbrechts-Tyteca (1983) demonstra bem esse processo. Este estudo tenta aliar elementos da retórica de Aristóteles a uma visão mais atualizada e cria a “nova retórica”, que evidencia explicitamente a impossibilidade de reduzir o raciocínio argumentativo a características e procedimentos de um raciocínio formal. A argumentação não ignora este tipo de raciocínio, mas o excede ao envolver não apenas os:

Valores de verdade ou de falsidade” das proposições demonstradas para convencer, ou seja, dizer; mas também os valores da crença que pretende persuadir, influenciar, transformar, isto é, mostrar. Envolve, assim, operações de natureza psicológica as quais a lógica formal não consegue situar (GRIZE *apud* VILAR DE MELO, 1999, p.16).

Isso compreende todos os raciocínios que são reduzíveis ao cálculo de signos, e que levam em conta o conteúdo e a situação na qual eles intervêm, empregando regras de inferência formal.

A argumentação emprega outras regras, estreitamente ligadas às propriedades do discurso e das línguas naturais. (APOTHELOZ; BOREL; PEQUENAT *apud* MELO, 1999).

Atualmente, com os vários estudos a respeito da argumentação como parte substancial do pensar cotidiano, que teve ênfase lógica de uma visão pragmática, a discussão levou a meios mais eficazes para a constatação do conhecimento. Essa visão levou os estudiosos à observação de como os indivíduos constroem o raciocínio.

É muito comum, na escola, o ensino da argumentação, prioritariamente no final do ensino fundamental, como forma de chamar a atenção do aluno para o conteúdo dos textos persuasivos, bem como de começar a despertar, nesse mesmo aluno, muitos dos aspectos que julguem a argumentatividade como fator de inserção social. Porém, é, no ensino médio, que tais atividades se tornam mais constantes nas práticas dos alunos, ocupando um lugar de destaque, na escola e na sala de aula, e nas práticas pedagógicas de maneira geral, no todo da escola, pelo menos é assim que deveria acontecer.

Isso se dá porque é, nesse momento, que o aluno se apresenta cognitivamente preparado para um raciocínio de ordem mais analítica e é capaz de inferir, com mais propriedade, os dados da realidade. Nesse sentido, adquire subsídios para redigir de forma mais apropriada. Nesse ponto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.41) reforçam tais discussões, abrindo as possibilidades de um trabalho voltado à cidadania, tendo o fator da argumentação como prioridade:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com argumentação- capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem a identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais. (BRASIL, 1998, p. 41).

Essa é a questão central, tratada nos PCN, e que a escola, a partir da ótica desse documento, deve trabalhar a produção textual, entendendo a língua portuguesa do seu ponto de vista o mais elástico possível concebendo a sala de aula como um lugar de interação verbal, e por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos (GERALDI, 2002). Também Suassuna (2006) aponta que o texto não se esgota na sua linearidade aparente, isto é, o tratamento da língua portuguesa em si mesma não dá conta, hoje, dos inúmeros fenômenos, principalmente de ordem cognitiva, que perpassam os textos dos alunos. Por outro lado, essa orientação argumentativa da qual falam os Parâmetros Curriculares Nacionais é fundamental porque contribui para uma visão cidadã na escola. Analisamos os textos dos mais simples aos mais complexos e deles sempre inferindo caminhos diversos, já que, como sintetizam os PCN's (BRASIL, 1998): “um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção [...] compreender um texto é reconhecer como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história.”

Costa Val (1994, p.04) também chama atenção nesse sentido ao comentar que: “o contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção”. É nesse universo de discussão que a escola deve

se inserir, como um todo, levando o aluno a uma postura crítica a respeito dos discursos que o envolvem, especificamente quanto ao fator argumentação.

Aspecto fundamental que deve ser levado em consideração pelo professor em relação à sua postura diante do texto do aluno é, prioritariamente, a concepção de língua portuguesa. É um passo primordial que o professor detenha uma visão para além do formal no que concerne à concepção de língua materna.

Na verdade, o postulado dos estudiosos da linguística é centralizar a interação social com o pressuposto de argumentatividade. É, através dela, que o homem cria uma série de juízos de valor fundamentais para sua permanência em sociedade.

Diante desse pressuposto, Koch (2004, p. 26) postula que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia [...]”. Isto é fundamental porque descarta a concepção didática de que entre dissertação e argumentação há diferenças. Argumentar é persuadir mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Na dissertação, podemos expor, sem combater as ideias das quais discordamos.

Fundamental, além disso, é trazemos a essa discussão a importância da dissertação enquanto tipo textual. Para Marcushi (2002), tipo textual tem a ver com a natureza linguística de uma construção teórica, o que inclui aspectos sintáticos, tempos verbais, etc. Quanto aos gêneros, considerados textos materializados apresentam características sociocomunicativas e são inúmeras.

É nos trabalhos de Perelman (1958) e o seu pioneiro Tratado de Argumentação que se tem um novo impulso nas questões relativas à argumentação. Tais estudos tentaram dar uma nova guinada aos elementos da Retórica de Aristóteles. Essa nova perspectiva ganhou destaque sobre a lógica proposicional clássica, acarretando novas possibilidades de abordagens da argumentação em diversas disciplinas.

Com isso, novos impulsos foram dados a essa perspectiva na sala de aula, principalmente através dos PCN's (1998), que têm tomado de empréstimo várias propostas teóricas com o fim de levar aos professores e aos alunos discussões e práticas atualizadas de ensino, especificamente tendo como suporte o texto de natureza argumentativa.

A discussão fundamental nesse ponto é que a argumentação ganha dimensões bem mais amplas do que as que são discutidas apenas no ambiente escolar, não que estas não sejam fundamentais, mas ainda se apresentam reducionistas.

Sabe-se que, nos últimos anos, os pesquisadores têm se dedicado ao estudo do modo

de pensar usado pelos indivíduos no cotidiano. Sabe-se também que o ato de convencer não é uma tarefa que vem de hoje, mas que está presente nas práticas humanas desde o começo das civilizações.

## 1.2 Argumentação em Ducrot

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) retorna, de certa forma, as bases do pensamento filosófico grego, mas à moda de Bréal (1992), abstraindo de suas investigações o método comparatista. Seus fundamentos iniciais estão nas chamadas teorias estruturalistas.

Para Castells (1971), ideologia estruturalista é um exemplo da coexistência pacífica entre o empirismo e o formalismo. Como exemplo, o autor aponta o estruturalismo de Lévi-Strauss, no qual o empirismo se manifesta na definição do modelo e no enunciado das regras que devem ser respeitadas na construção de modelos científicos, e o formalismo se revela após a construção do modelo, com experimentação por meio dos próprios modelos, comparando-os entre si modelos de tipos diferentes.

O autor argumenta que o empirismo e formalismo não se excluem nem se contradizem necessariamente, uma vez que são variantes da epistemologia idealista. Na primeira fase dos estudos de Oswald Ducrot, em que, juntamente com Ascombre, elabora a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), percebe-se a preocupação desses estudiosos com a materialidade linguística, uma vez que a argumentação está na língua.

São textos representativos dessa época: *Princípios de Semântica Linguística, Dizer e Não dizer* (1977), *Provar e Dizer* (1981). Nas obras dessa primeira fase, Ducrot (1977) afirmava que o ponto de partida do componente linguístico era o enunciado e não a enunciação. Nesta primeira fase em “*Provar e Dizer*, essas relações são apenas parcialmente observadas, ainda que reconheça que há encadeamento que é contrário ao espírito da língua (DUCROT, 1981, p. 230)”, mas logicamente justificáveis.

Ducrot (1984; 1987) estabelece uma distinção entre frase e enunciado, para este, a frase é “uma entidade linguística abstrata, idêntica a si mesma em suas mais diversas ocorrências” e não pertence “ao domínio do observável.” Em contrapartida, o enunciado pode ser tomado como observável como a “manifestação de uma frase” como uma ocorrência particular e sempre nova. Cada vez que uma mesma frase é enunciada, seja pelo mesmo enunciador, trata-se de enunciados diversos, ou seja, o enunciado é irreptível, mesmo que a frase seja a mesma.

Segundo Koch (2004), foi com o surgimento da gramática que o estudo da

argumentação ou retórica passou a ocupar um lugar central nas pesquisas sobre a linguagem. “A argumentação visa a provocar ou incrementar a adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”, conforme Perelman (1970 *apud* KOCH, 2004, p. 19).

A propósito disso, Van Dijk (1992) fala em convicção e em sedução como processos que se incluem numa relação de espécie – para – gênero, no hiper-processo da persuasão. A convicção envolve uma lista de passos argumentativos que, se espera, deverão ser aceitos pelo fato de incluir a ativação e participação do sistema cognitivo; essa recepção constitui-se num processo cognitivo. Mas, frequentemente, a persuasão cerceia a participação cognitiva do leitor no processo de aceitar a perspectiva do autor e, nesses casos, podemos falar de sedução em vez de convicção.

Pode-se conjecturar, diz o autor, que os mecanismos de sedução na relação entre o persuasor e sua vítima ou cúmplice sejam identificáveis tanto em nível do texto quanto ao subtexto, isto é, não somente ao nível do léxico, estruturas e figuras de linguagem como componentes da estrutura local do texto, mas também ao nível da coesão quanto da coerência entendidos como nível de suposições inferidas ou ativadas para tornar coerente o texto. Em outras palavras, não só estamos lidando com escolhas linguísticas feitas no texto, mas também com um tipo de suposição que apoia aspectos da coerência. Segundo Citelli (1995, p. 37):

A linguagem cumpre certos objetivos e realiza determinadas intenções. Particularmente nos textos argumentativos uma série de mecanismo é acionada de forma mais ou menos consciente – pelos usuários, com finalidade de construir teses, elaborar ideias assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que um dos aspectos asseguradores da unidade do texto é a existência do ponto de vista das concepções do que se pretende demonstrar. Alguns mecanismos básicos são necessários para a construção do ponto de vista decorrente de experiências acumuladas, leituras realizadas, informações obtidas.

Também Ducrot (1981, p. 37), afirma que a redução à lógica é “entendida como sistema de valores de verdade”. Em *Dizer e Não dizer* (1977), esse autor discute o problema geral do implícito, como se dizer uma coisa, sem, no entanto, aceitar a responsabilidade de tê-la dito; como a implicação, pode surgir de forma ‘involuntária’ com relação ao locutor para implicar sentido no seu dizer e como Ducrot descreve essa espécie de segundo código que se superpõe à língua descrita nas gramáticas e nos dicionários.

Já, na elaboração de Teoria da Argumentação na Língua, Ducrot (1989) busca definir conceitos e princípios, estabelecendo diferenças entre: enunciado/frase; sentido/significação. Assim, considera ser o enunciado da ordem do empírico, jamais se repetindo, pois o momento

da enunciação é que faz significar o enunciado (leva em conta, para isso, um produtor, um lugar, uma data e o(s) ouvinte(s); pode haver isso sim, igual sequência de palavras, mas o sentido será diferente, pois está atrelado à instância da enunciação).

Para tentarmos posicionar melhor as nossas discussões, trazemos à tona a afirmação de Garcia (1992, p.370), que reflete de forma decisiva essa problemática:

Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto opinião sobre o que é ou nos parece ser. Já a argumentação, além disso, procuramos tomar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade. [...] (GARCIA, 1992, p. 370).

Para o autor, há uma distinção visível entre ambas as terminologias, que é fundamental para estabelecer o bom entendimento do texto bem como para a classificação do tipo de texto ou da ideia que se quer transmitir.

### **1.3 A Forma Padrão da Teoria da Argumentação na Língua**

O modo como a ciência concebe a argumentação vem sendo alterado, sem que tenha sido abandonada a ideia central expressa na própria designação da teoria de que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua. O ponto inicial das discussões acerca desse tema é o fato de que, para Ducrot, a concepção de argumentação opõe-se essencialmente à concepção tradicional, segundo a qual o sujeito falante apresenta um argumento como justificativa para uma determinada conclusão.

Desse ponto de vista, o argumento contém um fato e se constitui na apresentação de uma razão. O fato implica a conclusão por via lógica, psicológica, sociológica, nunca linguística. Ducrot afirma que o sujeito falante argumenta quando tenta impor a seu ouvinte uma conclusão por meio de apresentação de uma razão.

De acordo com tal concepção, a razão se decompõe em um argumento e uma lei, sendo esta a responsável pelo “salto” do argumento para a conclusão. Vejamos o exemplo do autor Jacob (1990, p.157).

(A): Você é amigo de espiões

(C): Você é um espião

(L): “Diga com quem andas que te direi quem és”

Segundo essa perspectiva, essa sequência argumentativa seria analisada por meio da identificação de uma lei (um princípio geral comum aos falantes-[L]), que somada a um argumento (uma informação específica sobre um estado de coisas do mundo, um fato-[A]),

formaria a razão responsável pela conclusão(C).

Ducrot (1988; 1989) considera como externa à linguagem a lei que na perspectiva da *Encyclopédie* permite o salto do argumento para a conclusão. Na Teoria dos topoi argumentativos (a qual será tratada posteriormente), o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso. O autor sustenta essa tese afirmando que há, em todas as línguas, duplas de frases que, embora enunciem o mesmo fato do mundo, têm orientações argumentativas diferentes. Vejamos os exemplos do autor:

- 1) Pedro trabalhou pouco.
- 2) Pedro trabalhou um pouco.

Segundo Ducrot (1988), ambas as frases indicam um mesmo fato: Trabalhou em pequena quantidade - além disso, a verdade do enunciado de 1 implica a verdade do enunciado de 2: se Pedro “trabalhou pouco”, pelo menos, “um pouco” ele trabalhou, e vice-versa. Essas frases, contudo, permitem chegar a conclusões bastante diferentes entre si.

Por exemplo, em um contexto em que se admita que o trabalho levasse ao êxito, pode-se concluir que a, partir da frase 1, que Pedro “vai fracassar” e a partir da frase 2 que ele “terá sucesso”. Ducrot (1988) explica esta oposição por meio da descrição de operadores argumentativos, elementos que têm por função orientar a argumentação em um texto, como “pouco” e “um pouco”, que tanto são opostos que podem encadear-se em frases com “mas”:

- 3) Trabalhou pouco, mas trabalhou um pouco.

Assim, as próprias frases é que seriam argumentativas - o que significa para o autor afirmar que a argumentação está na língua, uma vez que o autor define a língua como um conjunto de frases. Nas palavras de Ducrot (1988, p. 18):

A significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa de ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados.

Nesse ponto da teoria, a sua tese geral da argumentação dizia que “A significação das frases contém em si mesmas instruções como estas: busque a conclusão para qual tende o locutor” (DUCROT, 1988, p. 82). Isto é, a significação é aberta. Seriam as instruções contidas na significação das palavras as responsáveis pela orientação argumentativa. Tais instruções estão contidas na significação do que o autor chama de expressões argumentativas – expressões tais como “pouco” e “um pouco”, que determinam o valor argumentativo dos enunciados em que aparecem (de acordo com ele, sempre que a expressão ‘pouco’ aparecer em um enunciado, a conclusão será negativa; ao contrário, sempre que a expressão “um pouco’ for usada a conclusão será positiva, desde que a situação permaneça a mesma).

A forma padrão da teoria, descrita acima, define o potencial argumentativo de um enunciado como um conjunto das conclusões às quais se pode chegar a partir dele.

Esta concepção de argumentação é interessante, de acordo com Ducrot (1988), para encontrar as expressões argumentativas nas redações dos alunos de uma língua: se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado (por exemplo, “pouco” por “um pouco”; “avaro” por “econômico”), mantida a situação de enunciação, leva a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas. No entanto, ela dificulta a descrição do valor semântico de tais expressões, pois, para tanto, seria necessário encontrar o traço em comum entre todas as conclusões extraídas de uma expressão argumentativa.

### 1.3.1 A Teoria dos Topoi Argumentativos

Do grego, o termo *topos* significa lugar. Ducrot (1987), inspirado em Aristóteles, apropriou-se dessa terminologia por forjá-la, já que *topos*, para o antigo filósofo, significava uma espécie de depósito onde um orador podia encontrar toda classe de argumentos que lhe servissem para defender sua tese.

Em *Organon*, livro V – Tópicos, Aristóteles (1987 apud DUCROT, 1998) define os topoi como premissas<sup>2</sup> que, não podendo ser julgadas em termos de verdade ou falsidade, passam a constituir um conjunto cuja aceitabilidade depende de um consenso entre aqueles que são reconhecidos como detentores do saber na sociedade grega. Então, no início dessa teoria, Ducrot (1998) ainda tenta ligar a noção de topoi à materialidade da língua.

Com relação à forma padrão da teoria e a Teoria dos Topoi, há uma substancial diferença no fato de que a primeira descrevia a argumentação presente; já a segunda o faz a partir dos enunciadores (operadores argumentativos)<sup>3</sup>, procurando identificar o caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado.

Logo, o valor argumentativo passa a ser entendido como parte constitutiva do enunciado: o princípio argumentativo, designado dos *topos* na análise das redações, é o responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão; é o intermediário entre o argumento e a conclusão.

Três fatores levaram a uma alteração na teoria:

- 1) A dificuldade de descrição das expressões argumentativas;

<sup>2</sup> Premissas = cada uma das duas proposições de um silogismo que levam a uma terceira, chamada conclusão.

<sup>3</sup> Para KOCH (2011a, p.104) operadores argumentativos “são instruções codificadas de natureza gramatical, o que leva, portanto, ao reconhecimento de um valor retórico (ou argumentativo) da própria gramática”.

- 2) O fato de que as duplas de frases com o mesmo operador argumentativo permitem chegar a conclusões diferentes;
- 3) Há duplas de frases com operadores opostos que levam potencialmente à mesma conclusão. A forma padrão mostrou-se insuficiente. Para criticar a oposição assumida até esse momento, Ducrot (1981) discute a possibilidade de duas frases que comportam os mesmos operadores argumentativos permitirem conclusões diferentes sem se distinguirem no que diz respeito aos fatos enunciados por elas. Vejamos os exemplos abaixo:

A) São quase oito horas. É tarde.

B) São quase oito horas. Aprese-se.

O operador em questão aqui é “quase” que, de acordo com o autor, tem em geral uma orientação positiva, isto é, dizer “são quase oito horas” é dizer que já decorreu bastante tempo, que está bastante próximo das oito horas.

E a explicação oferecida até então para esse operador dizia que a mesma conclusão possível a partir de um enunciado em que ocorresse seria de que estivesse ausente. Embora, em muitos casos, esta explicação fosse válida, ela acabou por se mostrar infundada em outros tantos. O exemplo A acima a confirma: pode-se dizer que é tarde como conclusão extraída de “são quase oito horas”, mais ainda como conclusão para “são oito horas”. No entanto, o mesmo não ocorre no exemplo B, que apresenta outra conclusão, “apresse-se”, possível em uma situação em que os falantes dirigem-se a um espetáculo que se inicia às oito horas, horário após o qual não é permitida a entrada; ou seja, afirmar “são oito horas” é dizer que não adianta mais se apressar, e a conclusão “apresse-se” seria equivocada.

Não é possível, portanto, afirma Ducrot (1988), encontrar uma restrição imposta por esta palavra a todo o conjunto de conclusões possíveis a partir dela.

O operador “quase” permite conclusões que não têm traços em comum, dificultando, assim, a sua descrição semântica. Outra questão que o autor levanta contra a definição de potencial argumentativo como conjunto de conclusões possíveis é a de que, embora um par de expressões como “pouco” e “um pouco” tenha valores argumentativos opostos, elas permitem chegar à mesma conclusão, a depender do princípio argumentativo subjacente.

Embora tais frases permitam conclusões diferentes, elas não independem de conclusões idênticas, o que compromete a forma padrão da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e obriga a sua reformulação.

Acaba-se, assim, a vertente da teoria da argumentação a partir do conjunto de conclusões possíveis para um enunciado. A solução encontrada na etapa seguinte da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) é trazer os princípios para o interior do enunciado, de forma

que o responsável pela possibilidade de conclusões diferentes seja extraído de uma mesma frase os quais não seriam um princípio externo à língua, mas um princípio convocado pela própria frase. Logo, o topos convocado pela frase 1 seriam “quanto mais se trabalha mais êxito se alcança”, e pela frase 2 seriam “quanto mais se trabalha mais se fracassa”.

O Topos têm três propriedades:

- a) São tratados como “universais”, o que não significa que de fato o sejam, mas que são apresentados no enunciado como se fossem compartilhados por uma coletividade- são comuns pelo menos ao enunciado e ao destinatário;
- b) São gerais, porque se aplicam a um grande número de situações, não apenas no momento em que se fala,
- c) São graduais, característica que permitem a passagem para a conclusão e que quer dizer que os topoi relacionam duas escalas, tal que o movimento em uma delas implica movimento também na outra, e a direção do movimento de uma condiciona a direção do movimento da outra; isto é, se o valor apresentado em uma escala cresce, o valor presente em outra também crescerá; se ele decresce, o outro também decrescerá.

Vejamos um exemplo:

C) O tempo está bom, vamos à praia.

Neste exemplo, Ducrot afirma que o topos é aquele que põe em relação a escala do “tempo bom” e a escala do “prazer”. Como se pode ver, as escalas relacionadas não correspondem aos predicados enunciados no argumento e na conclusão (respectivamente, “tempo bom” e “ir à praia”).

Nesse exemplo, há coincidência entre a escala e o argumento, o que não quer dizer que se trate da mesma propriedade. O autor postula a existência de um veículo entre as duas escalas, tal que os movimentos ocorridos em uma condicionam os movimentos da outra. Assim, quanto melhor o tempo estiver mais prazer causará “a ida à praia”; quanto pior estiver o tempo, menos prazer proporcionará “a praia”.

De posse dessa narração, Ducrot (1988) afirma que o enunciador, quando argumenta, “em primeiro lugar, escolhe um topos e em segundo lugar situa o estado das coisas de que se fala em certo grau da escala antecedente do topos” (1988, p.109). Isto é, a argumentação não é mais o conjunto das conclusões possíveis para uma frase, mas tem a ver com os topoi escolhidos.

Para defender a tese da gradualidade dos topoi, Ducrot (1981) faz intervir uma noção também fundamental para a compreensão de raciocínio, na noção de forma tópica. Na medida em que o autor estabeleceu para o topoi uma relação gradual entre duas escalas, isso quer

dizer que há reciprocidade, do ponto de vista lógico, entre duas formas de topos: se quanto mais se sobe em uma das escalas, mais se sobe também na outra, esse dado terá um recíproco perfeito segundo o qual quanto menos se sobe em uma das escalas menos se sobe na outra. Cada um desses dois condicionantes constitui uma forma tópica.

Na tentativa de restringir sua Teoria da argumentação na língua (TAL) à descrição do funcionamento dos operadores argumentativos na materialidade da língua, Ducrot (1998) trabalha com uma concepção reducionista do topos, limitando-o a relações escalares. Para o autor, os topos limitam os conjuntos de encadeamento entre certos argumentos e suas conclusões.

Todo topos, segundo o linguista, considera duas propriedades graduais: P e Q. Uma variação na propriedade P (aumento ou diminuição) implica uma variação na propriedade Q, se todas as outras considerações mantiverem-se. Ilustramos a questão com o seguinte exemplo:

D) Está fazendo 30<sup>o</sup>, vamos à praia.

Topos: o calor torna a praia agradável, cujas formas tópicas seriam:

FT1: Quanto mais calor, mais agradável a praia;

FT2: Quanto menos calor, menos agradável a praia.

Esse topo coloca em relação a escala da temperatura (graus) com a escala do que se torna agradável. Para justificar a natureza gradual do topo, Ducrot (1998) julga, empiricamente, que há uma longa homogeneidade entre o predicado utilizado no topos e o que intervém no argumento. Voltando ao exemplo, o autor afirma que um grau de calor superior; tornaria a praia ainda mais agradável, o que mantém a homogeneidade entre a direção do argumento e o topo.

Assim, quanto mais elevada a temperatura, mais agradável será ir à praia; quanto menos elevada a temperatura, menos agradável seria ir à praia. Então, o que pretendia mostrar inicialmente é que a gradualidade, que incide em variações das propriedades dos morfemas inseridos nos enunciados, justifica tanto uma condição de homogeneidade entre os predicados mobilizados por um topos, de uma perspectiva para outra, senão pela mediação de escalas, de relação graduais.

Portanto, é pelas formas tópicas que Ducrot (1998) pretende “amarrar” a Teoria dos topoi na língua.

Outro feixe de exemplo, que talvez mostre mais a ideia de gradualidade com sua relação à forma tópica e o topos homogêneo, poderia ser:

E) Está fazendo 14<sup>o</sup>. Podemos sair.

8') Está fazendo 16°. É bom para sair.

8'') Está fazendo 20°. É ótimo para sair.

Os topo homogêneos desses enunciados seriam: quanto mais elevada a temperatura, mais agradável para passear. Mas, seriam essas as conclusões e o topos para um homem que vivesse numa região completamente diferente, um esquimó, por exemplo? Pode mesmo os topos ser homogêneo? Parece que, neste período da Teoria, Ducrot não levantava essas questões. Ducrot (1989), em suas considerações sobre a gradualidade, descreve dois argumentos encadeados pelo conectivo “até mesmo”, “como”, por exemplo:

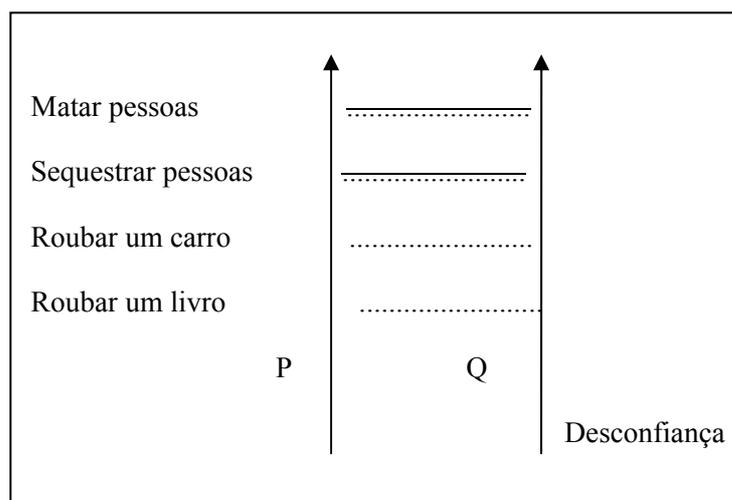
F) Faz 16°, talvez até mesmo 18°, vamos passear.

Neste caso, (9) os topos seria “uma temperatura mais alta torna o passeio agradável”. Se o argumento fosse invertido (9') “Faz 18°, talvez até mesmo 16°” e a conclusão fosse a mesma: “vamos passear”, o topos seria ao contrário: uma temperatura mais baixa torna o passeio mais agradável.

Disso Ducrot (1998) conclui que o segundo argumento, introduzido por ‘até mesmo’ atribui aos argumentos uma conclusão com formação tópicos graduais dentro de um mesmo topo. “Se um topo aplicado a dois argumentos, leva a ver um como mais forte do que o outro, é inevitável que o topos seja gradual, que ele coloque em correspondência gradações” (DUCROT, 1989).

G) Pedro roubou-me o livro, desconfie dele.

Para Ducrot (1998), o topos poderia ser explicado sob a forma ‘quanto mais alguém agiu desonestamente, mais se deve desconfiar dele’. Esquemáticamente teríamos:



Preocupado em justificar a natureza gradual do topo, por meio da materialidade linguística, Ducrot (1989, p. 30) afirma que é sempre possível, em uma argumentação  $A \rightarrow C$ , retificar A por um argumento mais forte como em todo caso, retificação essa que,

mantendo o mesmo topos, implica que ele seja gradual. Exemplifica, supondo que, para inocentar alguém de um assalto cometido em Paris, se possa utilizar o seguinte argumento: (11) “No momento do crime ele estava em Versailles”.

O topos correspondente seria: se estamos longe de um lugar, não se pode ter feito alguma coisa aí. No entanto, pode haver uma retificação na argumentação com até mesmo: “no momento do crime ele estava em Versailles e até mesmo em Chartes”. Essa retificação na argumentação convoca o mesmo topos, mas com uma diferença gradual: quanto mais longe se está de um lugar, menos se pode ter feito alguma coisa aí.

Ducrot (1998) analisa também a situação do topos na refutação. Exemplo (12) “está fazendo calor, mas não o suficiente para irmos à praia.” Embora o locutor admita tanto o fato de que está quente como a validade do topos (o calor torna a praia agradável) o autor refuta (mas não o suficiente), o que não aconteceria se o calor fosse maior.

Retomando o que já foi dito, o autor parte do pressuposto de que os encadeamentos colocam em jogo uma “garantia” que autoriza a passagem de A a C.

Essa garantia são os topoi cuja base de funcionamento ou estão determinadas por estruturas (condições de justificabilidade) ou por saberes já cristalizados no interior da própria língua (condições de aceitabilidade).

Quanto ao critério de aceitabilidade, está relacionado a princípio que, por força da repetibilidade, cristalizaram-se na língua e passam a apresentar o valor semântico das palavras como uma espécie de partilha, ou de uma referência que se estabiliza a semelhança de um senso comum que, ao valorizar determinados princípios, passa a excluir ou interditar outro. Dando como exemplo, a valorização do princípio da economia, Zandwais (2002, p.53) exemplifica como:

(13) “um pacote turístico para Europa sai caro”.

Possa ser encadeada a conclusão do tipo:

13’) C1- “É preciso ter bastante dinheiro para viajar”.

13”) C2- “Não dá para viajar senão pagando em prestações”; mas ficam interdidas, por exemplo, conclusões como:

13’’) C3- “Vamos adquiri-lo imediatamente”;

13’’) C4- “Esta é uma boa oferta”.

Para que esses encadeamentos ocorram de forma lógica, Ducrot (1998) postula o princípio da justificabilidade, tanto para sustentá-los quanto para provar que a própria língua oferece garantias para regular as condições de encadeamento entre os argumentos e conclusões admitidos como não aceitáveis. Assim, conforme analisa Zandwais (2002, p. 05),

Se não se pode fazer uma passagem do argumento - um pacote R-turístico para a Europa sai caro para a conclusão C. Esta é uma boa oferta, trata-se de justificá-las, isto é, autorizar a passagem por meio da inserção de um operador argumentativo como “entretanto”, na conclusão, o operador esse que funciona como uma garantia de que a argumentação tem valor.

O critério de justificabilidade torna apropriada, por meio da inserção de um operador argumentativo, uma argumentação que seria imprópria pelo consenso puro. Com isso, Ducrot (1998) evita tratar com a exterioridade da língua e com o pressuposto de que o funcionamento argumentativo pode situar-se “em encruzilhadas, onde é possível passar de um topo a outro, dentro de uma mesma situação enunciativa, sem a necessidade de admitir a condição de gradualidade” (DUCROT, 1998, p. 54).

Essas questões começam a ser respondidas pelo próprio semanticista, quando Ducrot (1980) assume, em primeiro lugar, que, assim como o valor das palavras não é integralmente linguístico e dependente de uma realidade externa- um topos-, a argumentação também não se funda na língua, tendo em vista o fato de que há argumentos que se produzem em torno da própria ambiguidade de valores que são dados aos signos devido às condições históricas em que o sujeito passa a inscrevê-los, determinando, em última instância, os sentidos que lhe são atribuídos. Ducrot (1981), então, busca a descrição dos valores que os operadores argumentativos podem assumir independentemente de relações escalares.

### 1.3.2 Operadores Argumentativos

Ducrot (1981) distancia-se da abordagem distribucionalista ao buscar descrever o funcionamento das expressões argumentativas que se diferenciam no próprio funcionamento dos enunciados. Conforme a Teoria da argumentação na língua, três condições são necessárias para a constituição de operadores argumentativos:

1ª) Construção de “P” a partir de “p” pela introdução de “X” em “P”, ou seja  $P = p + X$ .

Exemplo: “P”- Ele estudou muito. “p”- Ele estudou muito mais.

2ª) “P” e “p” não possuem o mesmo valor argumentativo.

3ª) A diferença argumentativa introduzida pelo operador argumentativo não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações na situação do discurso (aqui concebida como realidade factual) entre “P” e “p”.

Neste caso, a expressão adverbial “muito mais” é um operador argumentativo, pois se encaixa nas três condições, assim como no exemplo “Pedro trabalhou um pouco” (com relação a “Pedro trabalhou pouco”), a expressão “um pouco” é também um operador

argumentativo, pois justifica a conclusão de maneira diferente. Como se vê, esses operadores têm relação direta com o conceito de escalaridade tópica, conforme vimos em seções anteriores. Por outro lado, ao dizer “pouco”, o enunciado encaminha para um movimento conclusivo negativo enquanto que, ao dizer “um pouco”, o enunciador já encaminha para um movimento conclusivo positivo. Ducrot (1981) vai descrever, também, os valores de outros operadores que sinalizam o movimento argumentativo do enunciado, sem se prender apenas à escalaridade de formas tópicas, conforme concebera antes, tornando o topos homogêneo.

Sabe-se que existem, na gramática da língua os morfemas encarregados de estabelecer as relações precisas entre as frases, orações e períodos, isto é, eles funcionam como operadores argumentativos. É mister salientar que se trata, algumas vezes, de morfemas considerados pela gramática tradicional como elementos puramente relacionais, isto é, são conectivos como “mas”, “porém”, “embora”, “já que”, “pois”, etc. e em outras ocasiões são vocábulos que, segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (N.G.B) não se enquadram em nenhuma das classes gramaticais.

Rocha Lima (1972) e Bechara (2003) apresentam os caracteres argumentativos conforme o quadro a seguir:

<b>ROCHA LIMA (1972)</b>	<b>BECHARA (2003)</b>
1. Palavras denotativas	1. Denotadores
1.1 Inclusão (até mesmo, também, inclusive)	1.1 Inclusão (até mesmo, também, inclusive)
1.2 Exclusão (só, somente, apenas, senão, etc.)	1.2 Exclusão (só, somente, apenas, senão, etc.)
1.3 Retificação (aliás, ou melhor, isto é)	1.3 Retificação (aliás, ou melhor, isto é)
1.4 Situação (afinal, então, etc.)	1.4 Situação (afinal, então, etc.)

Fonte: Quadro baseado nas discussões de ROCHA LIMA (1972) e BECHARA (2003)

Portanto, o emprego de operadores argumentativos é muito importante para fazer a ligação entre as partes do texto. Quando há omissões de conectivos ou o emprego deles é inadequado, o texto não fica bem construído, pois falta coesão que ligue as orações e parágrafos. Falta também o fio condutor que facilitará a compreensão e a clareza.

Koch (1995) em suas discussões procura destacar os principais tipos de operadores argumentativos de acordo com o quadro a seguir:

<b>Tipo de Operador Argumentativo</b>	<b>Exemplo</b>
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte	até, mesmo, até mesmo, inclusive
b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, ainda, nem (= e não), não só, ...mas também, tanto...como, além de..., além disso, a par de ..., etc.
c) Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados em enunciadores anteriores	portanto, por conseguinte, pois em decorrência, conseqüentemente, etc.
d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	ou, ou então, quer... quer, seja...seja etc.
e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos	mais que, menos que, tão... como, etc.
f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior	porque, que, já que, tão... como, etc.
g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que), etc.
h) Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	já, ainda, agora, etc.
i) Operadores que se distribuem em escala orientada para a negação total. Às vezes tais operadores são morfologicamente relacionados.	um pouco e pouco; quase e apenas.

Fonte: Quadro construído pela autora desta dissertação baseado em Koch (1995, p.31)

### **1.3.3 Teoria da argumentação e dos Topoi a partir de uma ótica discursiva enunciativa**

Como já vimos, ao abordar a questão dos topoi, no início de sua Teoria da argumentação, Ducrot ainda consegue sedimentá-los na própria língua. Sustentados na materialidade linguística, eles acabam integrando uma espécie de memória que se estabiliza no interior da língua por efeito de consenso ou cristalização dessa memória. Nesta fase, para Ducrot (1988. p.150), “o valor argumentativo dos pontos de vista dos enunciadores consiste em convocar topoi graduais a propósito do estado das coisas de que se fala”. E porque o topos é gradual, cada um deles possui duas formas recíprocas: [+P,+Q] e [P, -Q]- quando se trata do topos que une Q e P ou [+P,-Q] e [-P,+Q], quando se trata de topos que contrapõe Q a P, como já exemplificamos na seção anterior. Mas com a ideia dos topoi em sua teoria, Ducrot (1988) vê-se obrigado a traçar relações entre a argumentação, a língua e as práticas sociais:

sua segunda acepção de topoi.

Considera, assim, em primeiro lugar, que a utilização de uma língua que possui palavras como “pouco”, “quase” e “até”, pressupõe que a coletividade possui Topoi, o que não significa dizer que a língua determina quais são os topoi usados pela coletividade.

Então Ducrot (1988, p. 150) conclui que o que a língua impõe é a existência de topoi, embora não os produza.

Por outro lado, observa que também determinadas classes de palavras nas línguas, tais como, adjetivos cujos valores são regulados pelas culturas, pelas práticas sedimentadas em diferentes comunidades e que, por serem heterogêneas, implicam consequências também no interior de uma mesma língua. Nesta fase, as formas tópicas não respondem mais às questões anteriormente propostas. O autor coteja, então, adjetivos que poderiam ser considerados autônomos, como, por exemplo: avaro/generoso: econômico/perdulário, se fizermos uma comparação de doação de um mesmo valor em dinheiro em situações diferentes. O que faz alguém distinguir um ato de avareza de um ato de economia? Não estarão esses conceitos diretamente ligados à situação econômico-social do sujeito a quem a ação se refere?

Economicamente falando, o que significa ser avaro/precavido ou generoso para qualificar um sujeito de uma classe social que vive do salário mínimo? Se determinada causa, dependendo da situação do sujeito, pode qualificá-lo de forma diferente: se considerando rico, para os padrões de sua comunidade e doar o mesmo que o cidadão mais pobre poderá ser o primeiro, considerado avaro. Já o segundo poderá, até, ser considerado perdulário, por esbanjar o que necessita para sua própria subsistência.

No entanto, a mesma doação do rico transporta para outra comunidade que pense diferente poderá ser considerada muito boa, e ele será qualificado como “generoso”. Explicando de outra forma, vamos supor ainda a escalaridade:



Referindo-se a um mesmo sujeito, em uma mesma ação a ser julgado (por exemplo, a doação feita por José, de uma quantia X a uma campanha beneficente) ser avaro/precavido ou econômico vai depender da situação econômico-social, do momento e do lugar que esse José ocupa em sua comunidade, e como pensa tal comunidade a respeito desses valores.

Esta tentativa de julgamento de José, qualificando-o, é sempre em relação ao outro, ao que se pode considerar politicamente correto ou adequado para um determinado momento, numa determinada situação e numa determinada comunidade. Portanto, todas as formas

tópicas dependem desse contexto extralinguístico e não mais de simples relações de gradualidade, em virtude de jogo de valores que presidem os grupos sociais e que também se modificam.

Ducrot (1988, p.151), no final do texto da sexta conferência de Calli, afirma que “a língua é feita para uma sociedade que contém uma ideologia e que se adapta a essa ideologia, funciona graças a ela. A língua necessita da ideologia”.

O que conclui é que essa relação de valor que o topos pressupõe está, nessa fase, diretamente relacionada à ideologia, às práticas sociais e é por isso que nesta fase, se diz que Ducrot coloca o topos “fora” da língua.

Podemos dizer que, no início da teoria, Ducrot alicerça o trabalho da argumentatividade nos topos que são, em princípio uma possibilidade de partilha dos saberes de uma comunidade, que valida esses saberes em situações específicas, em determinado tempo, embora também reconheça a existência de argumentos que são justificados com base em perspectivas de enunciação diferenciadas e articuladas pelos operadores argumentativos. Na primeira fase dos topos na língua, o topos é considerado homogêneo.

Depois, Ducrot reconhece as formas tópicas e finalmente, não pode negar a existência de argumentos dialéticos, que geram controvérsias, pois nem sempre se fundamentam em variedades universais. Assim, Ducrot passa da ideia do topos escalar para a possibilidade do topos heterogêneo.

O que o faz agora entender a argumentação como produtora de efeitos na língua, em vez de entender os recursos linguísticos como instruções semânticas que orientam a argumentação. Então, percebe-se que o conceito de topos de Ducrot, aproxima-se de uma relação com questões ideológicas, ao entender-se o conceito de ideologia, no seu aspecto filosófico como:

Um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões, crenças, etc. que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.) seja qual for o grupo de consciência que disso tenham seus portadores (FERREIRA apud ACHARD, 1999, p.172).

Desse modo, parece que o conceito de topos de Ducrot vai se aproximando de um conceito amplo de ideologia, ao ser refinado como um conjunto de valores, princípios, crenças de uma comunidade ou grupo social, julgadas em épocas e contextos diferentes.

Mas onde se situa toda essa ideologia? Para Achard (1999), a partir de uma ótica discursiva, os implícitos nunca estão ancorados na materialidade da língua.

Há, em virtude da repetição, a formação de um efeito de série, pelo qual uma “regularização” se inicia e possa funcionar como um dispositivo de recolhimento de

implícitos. Os implícitos, por sua vez, retornam sob a forma de remissões, retomadas e paráfrases.

O conteúdo do implícito é memorizado e sua explicitação constitui uma paráfrase controlada por esta memorização que repousaria sobre um consenso entre determinados grupos, segundo suas posições e interesses.

Este consenso seria uma espécie de “concordância coletiva”, ou seja, por meio de um processo de regularização, ideias, impressões e conhecimentos já vivenciados passariam a fazer parte do domínio comum de um determinado grupo social, regulando os comportamentos aceitáveis dentro desta ou daquela comunidade.

Embora qualquer forma de expressão exija que nos reportemos a implícitos, a explicação e exposição deles não são necessárias, a priori, para a compreensão do sentido, pois o implícito é representado por um imaginário social historicamente construído que se cristaliza na memória do sujeito. Na perspectiva social de cada discurso, pressupõe-se um imaginário interiorizado, reconstruído e inserido por paráfrase, remissivas ou retomadas.

Logo, jamais poderemos provar ou supor que estes implícitos existam em algum lugar como discurso autônomo (como materialidade) inscrita na língua, à semelhança do que ocorre com Ducrot (1972) em ‘Princípios de semântica linguística’, porque estes implícitos remetem a realidades sócio-históricas determinadas.

Os implícitos, então, para Achard (1999), representam esta memória cristalizada e estabilizada nos discursos e nas formações discursivas (FD) que representam e é através da memória histórica que nossas palavras adquirem sentido e, ainda que elas, já tenham sido ditas e esquecidas, continuam nos afetando, determinando os sentidos que damos às práticas sociais e lugares sociais de inscrição dos sujeitos.

Estes implícitos ou memórias cristalizadas, a que Pêcheux (apud ACHARD, 1999) refere-se como “estereótipos”, constituem o lugar dos princípios que mobilizam os topoi na Teoria de Ducrot.

Entretanto, Ducrot (1981) em um primeiro momento, busca regular a descrição dos topoi no interior da própria materialidade linguística, afastando-se, assim, de uma ótica discursiva.

Sabe-se, no entanto, que tentar encaixar todas as situações de argumentação e conclusão em relações de aceitabilidade ou justificabilidade as quais controlam o papel da contradição, é impossível, porque os conjuntos de estereótipos que regulam o comportamento de um povo, não regulam o comportamento de outro. E a língua por si só, também não é capaz de explicar tais relações. Portanto, o ideal de homogeneidade do topos não existe.

Existe, sim, uma memória ligada a valores regionais: sociais, culturais, morais; uma memória que varia de grupo para grupo, que não é universal, nem homogênea, que se modifica constantemente, não é presa à língua. É uma memória aberta a múltiplas vivências e experiências.

#### 1.4 Argumentatividade e Produção Textual

A relação do homem com o mundo que o cerca, natureza e meio social, é a mediada por símbolos, num processo de interação social do homem na /e pela linguagem, e essa interação é caracterizada pela argumentação. Dessa forma,

O “ato de argumentar é o ato linguístico fundamental” (KOCH, 1996, p.19), pois em todo e qualquer discurso existe uma ideologia subjacente. Logo, a neutralidade inexistente, visto que em todo texto, seja dissertativo, descritivo ou narrativo, a argumentatividade aparece numa proporção um pouco maior ou menor.

Assim, um texto terá que apresentar, em sua estrutura, as relações entre a intenção do que se quer comunicar com as unidades linguísticas, através de um encadeamento de enunciados bem elaborado, seguindo os mecanismos de coesão e coerência.

A coerência refere-se à forma como os elementos do texto, isto é, os conceitos e relações<sup>4</sup> sub-reptícias à frase de superfície se relacionam entre si, para estabelecer a veiculação dos sentidos. (KOCH *apud* DUCROT, 1980).

Halliday (1973 *apud* KOCH, 1996, p.22) afirma que o “texto é uma unidade semântica: não de forma e sim de significado”. Logo, a argumentação é a base do discurso, porque este é formado através das articulações argumentativas que, por sua vez, constituem o elemento fundamental da coesão e da coerência. Entende-se, desse modo, que toda atividade linguística está centrada na interação da comunicação. Para compreender um enunciado, deve-se observar as diversas marcas linguísticas, nele, existentes. É através dessas marcas que se pode atingir “a macrossintaxe do discurso, que constitui o objetivo da semântica argumentativa”. (KOCH, 1996, p.25). A interpretação de uma frase, de uma oração, de um texto é uma atividade inerente ao processo comunicativo e baseia-se na ideia de que, subjacente ao que se fala, há uma intenção.

Quanto à significação, ela ocorre sob duas formas: a mostração (implícito) e a representação (explícito), que dão a diferença entre o mostrar e o dizer. Para lidar bem com a língua, além de saber o significado das palavras, faz-se mister conhecer todos os seus empregos, que variam, obviamente, conforme as intenções do falante ou de quem produz o texto, pois a linguagem é formada por três atos significativos:

<sup>4</sup> Sub-reptícias que se faz ou se busca com dissimulo ou de forma oculta.

falar, dizer e mostrar (KOCH, 1996, p. 30).

Destarte, a significação do enunciado refere-se à relação entre a linguagem e o mundo. É o domínio semântico. Quanto ao sentido, e a interação entre a linguagem e os homens, formando o domínio da pragmática.

Com referência à enunciação, há dois importantes tipos de relações que constituem o texto: “as lógicas ou semânticas e as discursivas ou pragmáticas” (KOCH, 1996, p.31).

As lógicas ou semânticas são relações de causalidade, alternância e temporalidade. Todas elas são extremamente objetivas.

Quanto às discursivas ou pragmáticas, elas se fixam entre o enunciado e a enunciação, e têm um aspecto extremamente subjetivo, visto que dependem das intenções do falante.

Na enunciação, há relações que ocorrem entre o texto e o evento. Dentre essas, merecem destaque “1- as pressuposições, 2- as marcas das intenções, 3- os modalizadores, 4- os operadores argumentativos, 5- as imagens recíprocas”. Todas são importantes para o discurso (KOCH, 1996, p. 36).

Um dos primeiros estudiosos a preocupar-se com a pressuposição e o seu valor de verdade foi Frege. Segundo ele, “substituindo-se uma proposição por uma expressão que possua o mesmo valor de verdade, toda proposição manterá o mesmo valor de verdade, isto é, a mesma referência” (FREGE, 1978, p.67).

A noção de pressuposição constitui uma das noções basilares de toda a obra de Ducrot. Para Ducrot (1972), a língua dá ao usuário um determinado número de empregos convencionais, como, por exemplo: “ordenar, afirmar, prometer, interrogar, sendo a pressuposição um dos papéis mais importantes na comédia da fala” (DUCROT, 1972, p.83). Ainda é necessário afirmar que, segundo a visão de Ducrot, afirmar não é o que se quer dizer, mas o que se quer saber, isto é, aquilo que se deseja informar a alguém. Assim, o ato da informação estará realizado.

É também em Ducrot (1972, p. 83) que se encontra uma tipologia dos pressupostos:

<b>Pressupostos</b>	<b>Definição</b>
Gerais	Não mantém qualquer relação com a formação interna das frases.
Ilocucionários	Ocorrem quando a realização de um ato particular pressupõe o que vai ser dito no discursivo e é possível cumpri-lo.
Da língua	Dizem respeito ao emprego bem elaborado de morfemas na frase.
Existenciais	Quando surgem numa frase nominal antecedida de artigo definido.
De construção	Está relacionado com a forma como a frase é construída. Exemplo: “mesmo”, “ainda”, “já”.
Verbais	1. Quando utilizam verbos de estado, a exemplo de “continuar”, “perder”, “manter”. 2. Quando empregam os verbos facultativo, a exemplo de “saber”, “ignorar”, “receber”.

Fonte: Quadro construído pela autora desta dissertação, baseado nas definições de Ducrot (1972, p. 84)

Assim, fundamentando-nos nos pressupostos de Ducrot, somos levados a refletir que as pressuposições têm um papel que constitui o sentido dos enunciados. Quanto às marcas das intenções,

Assim como os tempos verbais, as situações comunicativas se repartem claramente em dois grupos, em cada um dos quais predominam um dos grupos temporários. Estabelece então, sua distinção entre o mundo comentado e o mundo narrado. É graças aos tempos verbais que ele emprega, pé que o falante apresenta o mundo-‘mundo’ entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comunicativo ou como mundo narrado. (WEINRICH *apud* KOCH, 1996, p.37).

Vários atos de enunciação têm como função a argumentação. Através desses atos, o emissor tem como finalidade levar o receptor a uma determinada conclusão, ou dela desviá-la. É um conceito que tem função puramente semântica, sem nenhuma implicação fisiológica ou (...)

Ducrot (1972) constrói, dessa forma, uma teoria do sentido, considerando-o um produto da enunciação. Por isso, sua noção de enunciação não se vincula ao ato, mas ao fato de que um enunciado aparece. Desse modo, não se interessa pelo sujeito de enunciado. Esse sentido traz uma representação da enunciação como um confronto de pontos de vista diferentes. Sendo assim, é a descrição do sentido do enunciado que evidencia a sua enunciação. Nas diferentes fases teóricas, importa para o autor verificar o conjunto de marcas que ostentam a relação argumentativa enunciativa do locutor com o seu dizer.

Ao alicerçar seus estudos no postulado estruturalista, verificam-se as relações estabelecidas pelas formas da língua para a construção do sentido argumentativo no discurso. Já o enunciado é a manifestação particular de uma frase. A noção de enunciado apresenta alterações nas diferentes fases do estudo semântico da língua de Ducrot. O enunciado é definido como uma unidade argumentativa de sentido constituída por segmentos, argumentos, com princípio argumentativo intermediário, que possibilita a passagem para o segmento conclusão.

Com relação às possibilidades do raciocínio que a linguagem oferece e pelo fato da não aceitação do valor de verdade atribuído aos enunciados, Ducrot e Ascombre (1981) apresentam uma dicotomia: as hipóteses externas e as hipóteses internas, que, por sua vez, estão fundamentadas nos problemas de raciocínio e dizem respeito à descrição semântica.

As hipóteses externas têm por objetivo descrever os fatos, ou seja, os dados observáveis. Esses dados são os segmentos do discurso, também chamado de enunciados. As hipóteses externas determinam todo o discurso porque são elementos explicativos daquilo que

foi possível observar: por sua vez, os mecanismos explicativos dão lugar a hipóteses idênticas as que foram observadas e que explicam a sua relação externa. Tal distinção faz com que Ducrot e Anscombe (1981) a definam como “custo teórico de uma descrição semântica”, porque as leis lógicas e argumentativas nunca devem estar localizadas no plano de observação, e sim no das hipóteses internas, no caso de as leis consideradas destinarem-se a ter um valor explicativo.

Cada usuário da língua é ou se considera apto a explicar e interpretar as enunciações de sua autoria ou daquelas de que é testemunha. As possibilidades ou não de valores semânticos são os fatos que constituem as várias hipóteses externas. Já as hipóteses internas são mecanismos de interpretação que podem levar ao entendimento ou não de um enunciado.

Logo, a enunciação “é o fato que constitui a produção de enunciado, isto é a aparição de um enunciado-tipo” (DUCROT; ANSCOMBRE, 1981, p. 233). Desta maneira, entendemos por enunciação um fato que provocou o enunciado.

Pensando desse modo, todo falante está apto a entender uma enunciação, ou seja, a dar a enunciação um valor semântico, que os autores ora em estudo chamam de valor teórico e de lei explicativa, os quais estão intrinsecamente ligados, donde se conclui que a explicação de um fato observado é, indiscutivelmente, baseado em fatos ainda não observados. Vejamos um exemplo:

Maria está contrariada, pois pensa que perdeu um livro raro.

Essa informação é constituída por dois enunciados:

1º enunciado: Maria está contrariada.

2º enunciado: Maria pensa que perdeu um livro raro.

No primeiro enunciado, há uma assertiva: Maria está contrariada. No segundo enunciado, há uma hipótese: Maria pensa que perdeu o livro. No entanto, é uma hipótese que foi afirmada no primeiro enunciado.

3º Ex.: O assaltante atacou a senhora, mas ele agiu delicadamente.

Essa frase, segundo a concepção dos autores em análise, é inconcebível. Ou ainda: O assaltante atacou a senhora, mas ele agiu grosseiramente. Nesse caso, a conjunção adversativa ‘mas’ não se coaduna.

O aceitável seria: O assaltante atacou a senhora e ele agiu grosseiramente. No caso, a conjunção aditiva ‘e’ reitera a ação grosseira do assaltante.

Ducrot e Anscombe (1981) não aceitam a ideia de uma semântica lógica, porque, segundo eles, isso levaria a uma anulação do discurso. Afirmam, também, que um silogismo não é um discurso, posto que nenhuma das frases que o constituem devem referir-se às outras.

Se assim o fossem, chegaria às raias do absurdo. Já para os lógicos, todas as ocorrências de uma frase têm o mesmo valor.

#### **1.4.1 Concepção de Língua e Texto**

Para Indurski (2006, p. 22), pode-se dizer que a unidade da análise de discurso é o texto, uma unidade significativa. Reconhece um texto pela textualidade de que, por sua vez, é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. A autora declara que não são as palavras que significam, mas é o texto que é dotado de sentido. Quando uma palavra possui significado, é por que ela tem textualidade, ou seja, é porque sua interpretação deriva de um discurso que sustenta que a provê de realidade significativa.

Dessa forma, considerando o ponto de vista de sua apresentação empírica, um texto é um objeto com começo, meio e fim; mas do ponto de vista do discurso reinstala-se, imediatamente, sua incompletude. Isso ocorre porque o sujeito, o discurso e os sentidos também são incompletos, dependem da relação com outros elementos para serem considerados unidade inteira.

Na concepção de sujeito como pré-determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto codificado é totalmente explícito. Nesta concepção, o papel do decodificador é essencialmente passivo.

Segundo Koch (2002), em seu posicionamento sobre a concepção interacional da língua, Koch comunga com as mesmas concepções de Geraldi e Bakhtin (2004), uma vez que a autora tem a mesma visão que os autores sobre textos, pois, para os mesmos, o texto é considerado o lugar da interação e os interlocutores são sujeitos ativos, nele se constroem e são construídos. Na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores construtores sociais. Desta forma, há lugar no texto para toda uma gama de implícitos dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como plano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se esta concepção de língua, de sujeito, de texto, a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor. É, antes de tudo, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua construção no interior do evento

comunicativo (KOCH, 2002).

Para a autora, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito ou coenunciadores e não como algo que persista a essa interação. Também a 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 sócio-cognitivo mobilizados na interlocução, vem construir uma configuração veiculada de sentidos.

Karnopp (2006) afirma que, na década de setenta, muitos autores se dedicaram a refletir sobre fenômenos não explicáveis através da gramática sentencial, propondo que, a partir do texto, fossem analisadas e classificadas as unidades menores, desde que não se perdesse de vista a função textual dos elementos isolados.

De acordo com a autora, com o passar dos anos, observou-se que as gramáticas do texto eram eficientes para o estabelecimento das regras que poderiam descrever todos os textos possíveis em uma língua natural. Como explicar, por exemplo, textos que não se enquadravam nas regras propostas pela gramática do texto? O que é texto e o que o distingue de uma frase ou de um conjunto de frase? Surge a partir desses questionamentos, necessidade de investigar a constituição, o funcionamento, os processos de recepção textuais.

Os textos passam a ser investigados, considerando o contexto e observadas as condições externas a produção, ou seja, os processos de interpretação, de produção e de recepção textuais.

O foco das investigações, segundo a autora, passou a ser a Teoria do texto havendo conseqüentemente, mudança em relação à concepção de língua, considerada, não mais como sistema virtual, mas língua como uso efetivo em contexto comunicativo.

As concepções de texto não mais visto como produto, mas como processo e aos objetos a serem alcançados, ou seja, a análise e explicação de unidade texto em funcionamento, ao invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata.

Dessa forma, diz Karnopp (2006), a partir do momento em que a linguística textual passou a focar o contexto no funcionamento e nos processamentos linguísticos, houve um deslocamento do tratamento formal dos textos, passando a prevalecer a elaboração de uma teoria do texto que teve como propósito a investigação do funcionamento de textos em uso, ou seja, a análise das condições de produção e recepção textuais.

Travaglia (2006, p.67) chama de discurso toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, mas também o evento de sua enunciação.

O autor define o texto como uma unidade linguística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Cornish (1999) faz a distinção entre texto e discurso e enfoca o contexto, declarando que o texto age como um reservatório de pistas que serve de instrução para o receptor pretendendo ser idêntico ao modelo original. O discurso, por outro lado, designa o resultado das sequenciais de atos enunciativos, ilocucionários e lexicais hierarquicamente estruturados, mentalmente representados, em que os participantes se engajam conforme a comunicação se desenrola.

Tais sequenciais têm como razão efetiva a realização de alguma meta comunicativa, e podem ser vistas como constituídas de unidades menores caracterizadas pelo fato de que as microposições que elas contêm são localmente coerentes, isto é, realizaram um nível que Grosz e Sidner (1986) chamam estrutura interacional. Essa distinção é feita, continua a autora, porque o discurso é um empreendimento re-construtivo e, portanto, altamente probabilístico. Da perspectiva do receptor, não é uma questão de simplesmente decodificar o texto para chegar à mensagem plena originalmente pretendida pelo produtor.

Assim, o significado não está no texto; ele tem de ser construído pelo receptor através do texto e do contexto apropriado. Em qualquer caso, o texto e, em geral, se não sempre, incompleto e indeterminado em relação ao discurso que pode ser derivado do texto em conjunção com o contexto.

Aprende-se a escrever texto, escrevendo textos, tal como se aprende uma língua, falando essa língua. A familiaridade com diferentes gêneros não se desenvolve automaticamente com idade, mas requer experiência social. A relevância de estrutura é importante para a memória, na medida em que um trecho escrito pode ser mais facilmente lembrado se a sua estrutura estiver clara.

De acordo com Hasan (1989), o falante de uma língua, ao ouvir ou ler um trecho de língua mais extenso que uma sentença em extensão, saberá decidir sem dificuldade se ele forma uma unidade ou é apenas um conjunto de sentenças não relacionadas.

A palavra texto é usada na linguística para se referir a qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo unificado. A distinção entre um texto e um conjunto de sentenças não relacionadas é, em última instância, uma questão de grau, pois pode haver instâncias sobre as quais podemos não ter certeza. Mas isso não invalida a observação geral de que somos sensíveis à distinção entre o que é e o que não é texto.

Esse fato sugere que existem fatores objetivos aí envolvidos – deve haver certas feições que sejam características de textos e que não são encontradas fora dele. Hasan (1989) tenta identificar, a fim de estabelecer as propriedades de texto, o que distingue um texto de uma sequência desconectada de sentença.

Texto é uma unidade da língua em uso. Não uma unidade gramatical, como a oração ou a sentença; e não é definido pelo seu tamanho. É errado pensar, continua a autora, que um texto seja uma super sentença, uma unidade gramatical maior que uma sentença.

O texto não é algo que se pareça com uma sentença, apenas maior; ele é algo que difere da sentença pelo tipo, ou seja, um texto é uma unidade semântica: não uma unidade da forma, mas de significado. Assim, ele se relaciona com uma oração ou sentença não pelo tamanho, mas pela realização, a codificação de um sistema simbólico em outro. Se entendermos isso desse modo, não vamos esperar o mesmo tipo de integração estrutural entre partes de um texto como a encontramos numa sentença ou numa oração, pois a unidade de um texto é um tipo diferente.

Já o conceito de textura é inteiramente apropriado para expressar a propriedade de ser um texto. Um texto tem textura, e isso é o que distingue de algo que não seja texto ou o texto deriva essa textura do fato de funcionar como uma unidade em relação ao seu contexto. Mas o que os autores investigam são os recursos para a criação dessa textura.

A coesão, para Hasan (1989), é parte do sistema de uma língua, declara a autora. O potencial para coesão está nos recursos sistemáticos de referência, elipse e outros que são construídos na própria língua. Como outras relações semânticas, a coesão é expressa por meio da organização em camadas da língua. A língua pode ser explicada como um sistema múltiplo de codificação, compreendendo três níveis de codificação ou camadas: semânticas (significados), a léxico-gramática (formas), fonologia e ortografia (expressão). Os significados são realizados (codificados) como formas, e as formas são realizadas (decodificadas) como expressão.

O texto é, portanto, o resultado da coerência contextual, gênero e registro, e da coesão, elos semânticos através dos quais parte do texto dependem de outras para sua interpretação. “A linguística textual teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintáticos – semânticos ocorrentes entre enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase.” (KOCH, 2005, p.07).

O texto precisa apresentar textualidade, isto é, ser bem estruturado, ter palavras, frases, parágrafos com outros parágrafos, conexão garantida pela coerência e pela coesão textual.

Logo, a produção textual envolve uma série de procedimentos, como seleção

vocabular, antecipação, inferência, que permitem controlar o que vai ser escrito e lido. Os conectores indicam a relação semântica que se pretende estabelecer entre os seguimentos: orações, períodos, parágrafos. Qualquer texto mais longo comporta todas essas relações: de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição etc; as quais vão indicar a direção argumentativa do texto, além de funcionarem como pontes que se conectam às várias partes de um texto.

Qualquer texto comporta uma ou todas essas relações, dos mais curtos aos mais extensos, pois as relações requisitadas para a recuperação das informações da comunicação podem ser presumidas pela situação contextual.

Para Koch (2005), a função da coesão é a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam vários segmentos do texto ligados, articulados e encadeados. Por isso, identifica-se um texto coeso quando suas partes, das palavras aos parágrafos, estão unidas entre si. A coesão, ainda exerce a função de promover a continuidade do texto para que não se perca do fio de unidade que garante a sua interpretabilidade. Por causa das sucessivas ligações que vão se estabelecendo, a interpretação de cada segmento vai sendo afetada pela interpretação das outras anteriores ou subsequentes. As ligações não vão acontecendo simplesmente na superfície da sequência textual, mas sinalizam as ligações conceituais subjacentes à superfície. Se há ligações na superfície textual é porque existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. A compreensão do que o outro diz resulta dessa relação que se estabelece em cada segmento, em todos os níveis.

Segundo Paladino (2006, p.01), no campo da definição do texto, a coerência é, em Linguística textual, inseparável da noção de coesão, com a qual é frequentemente confundida, e é uma das questões fundamentais que mais atenção têm recebido por parte de disciplina como Análise do Discurso e a teoria do texto.

Ao longo das últimas décadas, numerosos têm sido os estudos efetuados nesse domínio. A própria noção de coesão tem sido objeto de abordagens diversas se confundido por vezes com o de noções como coerência, conectividade etc. A Coesão é perceptível pelo jogo de interdependência entre as frases; já coerência: remete para a intenção global do texto, fundamental para a textualidade. Ambas promovem a inter-relação semântica entre os elementos textuais, respondendo pela conectividade textual.

Os outros cinco critérios: interacionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, normatividade e intertextualidade, que o autor declara, remetem às qualidades pragmáticas do texto. A interacionalidade e a intertextualidade se referem diretamente aos protagonistas do texto.

Por meio da intencionalidade, o locutor propõe-se a produzir um texto que desencadeie em determinado efeito sobre o interlocutor; a intencionalidade está ligada ao efeito desejado no jogo de atuação comunicativa. A aceitabilidade representa o outro ponto deste jogo de atuação, é o receptor do texto que precisa demonstrar a permissão no que tange às instruções expressas pelo texto.

Ambas representam os dois polos do jogo pragmático de atuação comunicativa mediada pelo texto. Já a situacionalidade aponta para a relevância e a pertinência do texto em relação ao contexto produzindo e a informatividade é o critério através do qual o receptor vai avaliar o grau de informação nova que o texto veicula. E por último, a intertextualidade: um texto faz sentido se colocado em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto. Fica claro que há uma diferença qualitativa entre os critérios. Em decorrência, estabelece-se uma certa hierarquia que pretende dar conta do texto.

De acordo com Indursky (2006), dos dois primeiros critérios – coesão e coerência, de natureza semântica – formal, decorrem as qualidades da textualidade, fatores essenciais para desencadear a reflexão do texto por parte do leitor. Para o texto ser coerente, a coesão é suprida pelo conhecimento de mundo do leitor.

Esse conhecimento, segundo Bednarek (2005), que o leitor traz na sua interação com o texto inclui a noção de Gênero, no caso uma redação que contribui para que o leitor seja capaz de inserir os elos coesivos necessários.

Para Antunes (2005:58), a coesão dos textos não se limita a operações de tirar e por palavras, toda interação verbal resulta de uma rede de conhecimentos, de relações, de relações, de intenções partilhadas. É um processo que se constitui na atividade social. A produção e recepção de um texto são atividades interativas, pois mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuação e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos, pois o texto vai além do que aparece, do que está explícito em suas formas linguísticas.

O propósito da autora é o de conceituar, classificar e exemplificar os tipos de processos coesivos que contribuem para a tessitura textual. São três os tipos de elos, e diferem quanto ao nexos que promovem nas relações de: reiteração, associação ou conexão.

A coesão pela relação de **reiteração**, de acordo com Antunes (2005), é a relação pela qual os elementos do texto vão sendo retomados, criando um movimento constante de volta aos segmentos prévios como se um fio o perpassasse início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve de modo que cada palavra vai se ligando as outras anteriores. Esse movimento indica que tudo o que vai sendo posto no texto é objeto de futuras retomadas.

Cada vez que substituímos uma expressão por um pronome ou por um sinônimo, ou se repetimos a palavra, estamos promovendo sua coesão.

Já a coesão pela relação de **associação** é um tipo de relação que se cria no texto por ocasião da ligação de sentido entre diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campo semântico afim criam e sinalizam esse tipo de relação. Existe sempre uma ligação entre as palavras de um texto, pois todo texto é marcado por uma unidade temática, qual seja, concentrada em um único tema, ou desenvolvido em subtemas.

#### **1.4.2 O Gênero Textual Redação**

Desde o início dos anos 80, o ensino de Língua Portuguesa tem sido a principal discussão acerca da necessidade de melhorar a educação no país. Em decorrência disso, o ensino de língua materna foi movido por novas ideias provenientes, principalmente, das instituições universitárias, veiculadas em alguns livros básicos e vários cursos de treinamento voltados para professores.

Rediscutiram-se as questões da correção linguística, das práticas de leitura escolar e da produção textual e o problema da gramática textual, pois as aulas eram apoiadas exclusivamente na gramática tornando-se o foco central das discussões na escola. Apontou-se, também, a dissociação entre a interlocução e as condições de produção da escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os estudos dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se os textos literários (1998, p.129).

Os parâmetros ressaltam que produzir linguagem significa produzir discussões. Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir de conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação ao gênero no qual o discurso se realizará. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (1998, p.25).

Toda atividade discursiva dá-se através dos gêneros, o que evidencia toda sua multiplicidade. Referindo-se à necessidade dos gêneros, Bakhtin (1997, p. 302) afirma que, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Os gêneros são indispensáveis

para o processo de interlocução entre as pessoas uma vez que se entende a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva e privilegia-se a natureza funcional e interativa, e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Na concepção de Bakhtin, “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana” (1997, p. 123). Cabe ressaltar que, enquanto os gêneros são estáveis, torna-se difícil uma classificação dos textos que os materializam, pois esses são variados e maleáveis.

Para Bronckart (2012), os textos são produtos da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente constantes e ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados para os contemporâneos e as gerações posteriores.

Ao caracterizar os gêneros textuais, Marcuschi os qualifica como

eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem das necessidades e atividades sócio culturais e na relação com inovações tecnológicas, que motivaram a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, quer na oralidade, quer na escrita (2002, p.19).

Entre elas, destacamos telegramas, telemensagens, teleconferências, cartas eletrônicas, chats e outros. Isso mostra que os gêneros textuais são o resultado do contexto cultural em que se desenvolvem e não, apenas, os clássicos telefonemas, redação, sermão, carta, comercial, carta pessoal, entre outros.

Os gêneros textuais, segundo o referido autor, são, portanto, os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos caracterizados pela composição funcional, objetivo enunciativo e estilos realizados na integração de forças históricas, sociais e institucionais.

Para Marcuschi (2002), os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Eles podem se expressar em diversas designações, podendo-se mesmo dizer que são ilimitados.

Em geral, o gênero é tipologicamente heterogêneo, pois pode conter diferentes sequências tipológicas em sua estruturação. A redação, por exemplo, pode apresentar uma sequência narrativa, uma argumentação, uma descrição, entre outras. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais apoiam-se em critérios externos (sócio comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (linguísticos e formais).

De acordo com o autor citado, a tipologia textual designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística predominantemente de sua composição

(aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relação lógicas). Quando se classifica um certo texto como narrativo, descritivo ou dissertativo, não se está determinando o gênero, mas uma tipologia textual predominante. Em geral, os tipos textuais abrangem a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção (MARCUSHI, 2002, p.22).

Embora a redação escolar normalmente tenha um caráter dissertativo-argumentativo, esta apresenta uma heterogeneidade tipológica, ou seja, é constituída por diferentes sequências discursivas a serviço da dissertação.

A redação na escola caracteriza-se como resposta a um comando de uma proposta de produção de um texto que se enquadra em duas das tipologias clássicas e bastantes divulgadas pela escola: narração e dissertação. Levando em consideração Barros (1992), Marcuschi (2002) e Pilar (2002), mesmo restrita à escola, a redação pode ser considerada um gênero específico, por representar uma situação de prática discursiva caracterizada pelo contexto e pela funcionalidade. Ao ter de produzir uma redação, é provável que o aluno se coloque na posição de ser ou não capaz de escrever, de acordo com o pré-julgamento que tem na escola.

Desse modo, o aluno pode vir tratar a atividade de redação com uma certa repugnância, não se importando em elaborar o texto com a devida atenção, trabalhando a escrita simplesmente para obter uma nota, ao invés de produzir um texto rico em argumentos bem fundamentados, convincentes e coerentes.

Caso o aluno não tenha uma postura amadurecida diante de sua escrita, ou seja, não esteja habilitado a se posicionar também como leitor, utilizando o rascunho com o intuito de saber se o que escreveu está no limite de linhas permitido, o risco de produzir um texto insatisfatório quanto à argumentação, progressão e coerência é relativamente grande.

Segundo os direcionamentos curriculares, o cerne do trabalho com a língua é o texto, ponto de partida- leitura- e ponto de chegada- produção, considerando uma unidade linguística e semântica.

Em vista disso, o trabalho de produção textual deve, impreterivelmente, contemplar o aspecto contedutístico (o que dizer) e o aspecto organizacional (o como dizer). Assim, espera-se que o aluno receba, durante sua formação nos níveis fundamental e médio, as orientações necessárias para produzir um texto com coerência, coesão e formalizado em uma tipologia textual.

Além desse trabalho com o texto a partir de sua formalização numa tipologia textual, vale considerar o que Pilar pondera sobre a importância de se trabalhar o gênero redação durante o ensino Médio, ensinando o estudante a desenvolver a linguagem como uma prática social, que manifeste seus desejos ou necessidades ao buscar conquistar novos espaços na

sociedade (PILAR, 2002).

Por isso, não é de se estranhar que se cria um verdadeiro abismo entre o que os alunos aprendem na escola e a realidade que os cerca. Mesmo quando o professor pensa em criar uma situação de produção de escrita para os alunos, com a preocupação de aguçar-lhes o espírito crítico (no caso da redação), na verdade, ocorre uma espécie de adequação conceitual e linguística intrínseca à situação escolar: conceitual, porque o aluno reproduz conteúdos próprios da escola, e linguísticos, porque procura atender a um nível de linguagem que não é o seu. O que ocorre na escola é o trabalho com a escrita em forma de atividade em sala de aula ou teste de avaliação com pouquíssimo espaço para o trabalho com a escrita pessoal, ou seja, aquela escrita desenvolvida por prazer, pelo gosto de falar sobre determinado assunto, para marcar voz na sociedade.

Se encararmos a atividade de redação somente como forma de avaliação e não como momento de desenvolvimento e de contato com a língua, a linguagem estará apenas sendo testada, mas não desenvolvida.

A avaliação, por sua vez, quando colocada na condição de irrevogável, inibe o desenvolvimento da escrita do aluno, que não vê por que retornar à redação. A produção da redação na escola, dessa forma, torna-se uma atividade contraproducente, porque não concretiza como uso efetivo da linguagem, adotando o aluno uma postura que não é a dele, mas aquela que se espera que ele tenha, falseando, assim, todo o valor discursivo do processo de escrita. Por consequência, a única característica que ele (o aluno) não terá é a de um sujeito autêntico em uma situação comunicativa.

Para mudar essa imagem de esterilidade formada a respeito da redação na escola, tem que se levar em consideração a figura do aluno como sujeito da interação verbal, inserindo-o em um dado momento histórico e não torná-lo um reproduzidor de ideias, mas possibilitando-o também a construir pensamentos, que se concretizam na própria redação. A redação produzida pelo aluno pode oferecer-lhe a oportunidade de se integrar a uma realidade, de fazer parte de uma situação concreta de comunicação.

De acordo com Ducrot (1988, p. 66),

Para encontrar as expressões argumentativas nas redações dos alunos de uma língua; se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado, mantida a situação de enunciação leva a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas.

Acreditamos que as nossas propostas, nesse trabalho, encontram subsídios nessas afirmações, já que entendemos que os textos, de acordo com sua condição de produção e relação intersubjetiva, não esgotam a sua riqueza no seu propósito de dizer, pois “a presença

do interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor.” (BRITO, 2004, p.119).

Diante dessa visão, outros fatores serão decisivos na avaliação e análise dos textos, tais como as condições de produção e o lugar de produção. É preciso, pois, que o professor detenha o conhecimento dos fatores que subjazem às condições de produção, que dê relevância aos textos argumentativos, especificamente, objeto das nossas investigações, porque é, através dele, que funciona grande parte das relações sociais, pois são os argumentos que parametrizam as regras, os valores dos grupos sociais e que, portanto, orientam o comportamento dos indivíduos que os compõem (ROSEMBLANT, 2000).

Para enriquecer a discussão, Hoffmann (2002, p.106) aponta algumas características como sendo fundamentais ao professor para lidar com o texto do aluno:

- 1) A leitura e a interpretação dos textos dos alunos pelo professor só encontram significado em termos das alternativas pedagógicas propostas ao grupo ou o aluno no sentido de aprofundamento de suas ideias, da utilização de melhores recursos linguísticos, da maior coerência dos seus argumentos, da maior riqueza de pontos de vistas, etc. uma prática que se reduz apenas à correção e ao julgamento de valor de um texto produzido não é mediadora.
- 2) Uma ação de melhoria precisa se dá através de rumos claros e significativos, por onde devo prosseguir? Assim, o aluno deve receber indicadores ao seu desempenho, comentários descritivos referentes aos vários aspectos da redação. Como escritor deve sempre ter a oportunidade de discutir com o leitor a interpretação feita sobre o texto.

Verifica-se, nas palavras de Hoffman (2002), uma preocupação em não dicotomizar o texto do aluno. Ao professor é sugestiva uma abordagem circular, não mediadora dos textos dos educandos. Com isso, torna-se produtiva a investigação dos fenômenos no todo do processo do jogo interativo com o texto. Também é de fundamental importância que a refacção textual seja um dos instrumentos a mais ao apelo de um texto globalmente rico.

A importância da relação professor/educando nesse processo constitui-se como fundamental, pois, ao chamar a atenção para o fato de que o professor deve discutir com o educando o seu texto, levará o aluno a refletir sobre sua produção textual. Hofmann (2002) confirma essa aproximação, bem como Ruiz (2001, p.15) ao comentar que: “o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção.” Isso é fundamental porque tenta focalizar o texto de forma global. Nesse sentido, as muitas perspectivas teóricas que se têm produzido no meio acadêmico funcionam como suporte às perspectivas e apelo de sala de aula.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Neste ponto das nossas discussões, gostaríamos de esclarecer que não é nossa intenção estabelecer qualquer distinção entre dissertação e argumentação. Acreditamos que as discussões travadas até agora, já apontam para esse fim.

Ademais, a língua portuguesa, em muitas situações nos livros didáticos, tem sempre um tratamento dicotômico e casos de formalismos marcados; isso se reflete nas práticas dos docentes e em muitas situações cotidianas da sala de aula, já que conforme Chiappini (2004), os docentes têm dificuldades de trabalhar a linguagem de forma dinâmica e dialógica.

Quanto ao tratamento da dissertação e argumentação nesses mesmos manuais, verifica-se que muito avanço ocorreu em muitos deles, pois já existe a preocupação em estabelecer com a linguística um diálogo mais amplo. Isso não quer dizer que se trata de unanimidade, visto que muitos manuais ainda insistem em manter propostas de trabalho com pouco fundamento linguístico, voltado à imanência da língua portuguesa.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que orientam o trabalho, incluindo o *locus* e o *corpus* da pesquisa, o tipo e a natureza do estudo. Realizamos uma pesquisa qualitativa que, segundo Del Ré (2012), envolve uma realidade dinâmica e de observação subjetiva, não controlável. O pesquisador está próximo aos dados e é orientado a uma investigação exploratória, descritiva e indutiva.

Alertamos que os dados desta pesquisa não podem ser generalizados, pois se trata de processos singulares de estratégias argumentativas encontradas em um grupo heterogêneo, em um ambiente e tempo definido.

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995, p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa deste tipo, a saber:

- a) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) O caráter descritivo;
- c) O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
- d) Enfoque indutivo.

Adotamos esta metodologia por acreditarmos na sua contribuição em nos auxiliar nas explicações e compreensão dos processos relacionados às atividades de argumentação encontradas nas redações do Ensino Médio.

### 2.1 O *Locus* da Pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido durante o 2º semestre letivo de 2012, em uma escola pública Estadual do município de Igarassu no Estado de Pernambuco, instituição em que a pesquisadora também é professora. Ressaltamos que a escolha desse ambiente se explica pela existência de turmas do projeto Travessia Médio.

O *Travessia – Programa de Aceleração de Estudos* é um projeto que tem abrangência nacional. Configura-se como uma política pública de ensino do governo de Pernambuco, que convidou a Fundação Roberto Marinho para atuar no segmento do Ensino Médio. Lançado em junho de 2007 no estado, o programa utiliza a metodologia de teleaulas para jovens do ensino médio com dois anos ou mais de distorção série-idade. O projeto beneficiou logo em

seu início 54 mil alunos e envolveu 2.700 professores que atuaram em 1.800 telessalas em todo o estado de Pernambuco<sup>6</sup>.

O programa de correção de fluxo escolar conta com equipes da Fundação Roberto Marinho e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco que acompanham sistematicamente o trabalho realizado nas telessalas do programa, com visitas frequentes e avaliações de desempenho. Os professores, supervisores e gestores do programa participam de formações contínuas. Em sua primeira fase, o Travessia ocupou 400 telessalas em Pernambuco (Idem).

Em relação ao *locus* da pesquisa, na instituição, há quatro turmas de ensino fundamental: uma do 6º ano, uma do 7º ano, uma do 8º ano e uma do 9º ano. Há três turmas de ensino médio: uma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano. Há três turmas do Travessia Médio: turma “A”, turma “B”, turma “C”; todas funcionam no horário noturno. Cada turma é formada por 30 alunos e possui uma identidade reconhecida por uma denominação: Turma A - Saudade, turma B - Esperança e turma C – Realidade.

Apenas uma turma do ensino médio participou desta pesquisa, que foi a “C”, pois foi a única em que a professora responsável cedeu as redações para a análise da pesquisadora.

## 2.2 Corpus da Pesquisa

O corpus desta pesquisa é composto por vinte redações dissertativas de alunos mais assíduos da turma “C” do Travessia Médio.

O tema “Em cada escola que se abre é uma cadeia que fecha”, debatido em sala de aula pelos alunos, foi escolhido por eles para a produção da redação. Essa escolha pode ser justificada por se tratar de um tema que, em sua maioria, encontra-se na faixa etária entre 18 anos e 50 anos de idade, sendo quatorze pessoas do sexo feminino e seis do sexo masculino. Muitos deles já atuam no mercado de trabalho, como empregada doméstica, pedreiros, lavadeiras, serventes e trabalhadores informais. Buscaram o projeto para terem uma melhor qualificação no mercado de trabalho, visando à conclusão do ensino médio.

## 2.3 Coleta de Dados

Em um primeiro momento, recolheram-se quinze redações da turma “C”, que não

---

<sup>6</sup> **Projeto Travessia:** programa de aceleração de estudos de Pernambuco. Disponível em: <http://www.travessia.caeduff.net/travessia-inst/>.

foram analisadas nesta pesquisa, pois as produções não atenderam aos padrões mínimos de uma redação (introdução, desenvolvimento e conclusão). Por isso, voltamos à escola, num segundo momento, e recolhemos outras vinte redações, as quais compõem o corpus desta pesquisa.

Toda produção textual dos alunos fez parte da programação curricular da escola, não havendo necessidade de criar um espaço específico para a atividade dentro do contexto escolar.

Logo, obedeceu-se aos princípios de uma pesquisa qualitativa, que é respeitar o ambiente natural de coleta de dados. Os alunos foram instruídos pela professora a fazer a redação de tema dirigido, com número mínimo de quinze linhas.

## **2.4 Critérios para Análise**

Durante as análises das redações, procuramos identificar os operadores argumentativos mais usados pelos alunos e relacioná-los aos mecanismos de coesão, coerência e às estratégias argumentativas presentes nas produções textuais dos alunos do projeto Travessia Médio.

Para isso, estabelecemos alguns critérios para análise:

- ✓ Presença das propriedades dos Topoi (DUCROT, 1988);
- ✓ Tipos de operadores argumentativos, segundo classificação de Koch (1995);
- ✓ Relação da coesão e coerência nas argumentações das redações.

Para a análise, utilizamos as teorias sobre os estudos em argumentação e gêneros textuais, fundamentadas nas ideias de Ducrot (1981; 1988) Marcuschi (2002; 2006; 2008; 2011), Koch (2001; 2011), Bronckart (2012).

## **2.5 Considerações Éticas**

Os sujeitos produtores dos textos foram informados de que seria mantido o sigilo da pesquisa quanto à autoria das redações dissertativas. Nesse sentido, o anonimato foi assegurado com o apagamento da identificação nominal dos sujeitos, sendo seus nomes substituídos por nomes fictícios durante a análise e apresentação das redações.

## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A redação escolar caracteriza-se, em sua maioria, por ser dissertativo-argumentativa, configurando a importância de nossas discussões. Ao produzir uma redação, o aluno-autor questiona-se sobre sua capacidade de escrever um texto, baseado em pré-julgamentos quanto à obediência aos critérios formais da escrita o que, provavelmente, pode inibir sua capacidade de argumentar e contra-argumentar nos textos.

Argumentação é o ato de persuadir que procura atingir a vontade envolvendo a subjetividade, os sentimentos a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas. (KOCH, 2011). É uma teoria semântica de interpretação do sentido dos enunciados que define o objeto como estudo das técnicas discursivas que permite provocar ou aumentar a adesão ao que propomos.

A seguir apresentaremos trechos das redações analisadas em função das argumentações encontradas nas produções dos alunos do Projeto Travessia.

### **3.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES**

#### **3.1.1 Momento 1 – Redação e Teoria dos Topoi**

A teoria dos Topoi é a versão mais recente da teoria da argumentação na língua, essa em que Ducrot (1989) procurou estabelecer a diferença entre enunciado e frase, sentido e significação. Ao repensar sua teoria, o autor redefine os Topoi como princípios gerais comuns, apresentados como aceitos pela coletividade (DUCROT, 1990) Dessa maneira, põe em relação gradual propriedades, predicados ou escalas (idem, 1998).

A argumentação reside no interior do enunciado, não mais no conjunto de conclusões possíveis para uma frase. A partir das propriedades dos Topoi: gradualidade, universalidade e generalidade, analisaremos os textos dissertativos dos alunos do Projeto Travessia médio, para buscarmos compreender a construção da argumentação e o estabelecimento da criticidade.

##### ***3.1.1.1 Presenças das Propriedades dos Topoi***

Na medida em que se estabelece para o topos uma relação gradual entre duas escalas, isso quer dizer que há reciprocidade entre duas formas de topos. A propriedade da

**gradualidade** permite a passagem para a conclusão e afirma que os topos estabelecem duas escalas, tal que, o movimento em uma delas implica movimento também na outra e a direção do movimento de uma condiciona a direção do movimento da outra.

Por exemplo, na **Produção Textual nº1**, a seguir, o aluno informa que há um aumento da periculosidade nas escolas, relacionando com a proporção da presença de alunos vândalos, nas linhas 1 (“A cada dia as escolas estão ficando mais perigosas”) e 2 (“por causa do maus alunos ou seja vandalos que so vem”). Ou seja, a intensidade de perigo nas escolas (escala 1) está relacionada à intensa presença de alunos vândalos (escala 2), quanto mais vândalos, mais perigos. Esse fato marca, assim, a propriedade da **gradualidade**.

A CADA DIA AS ESCOLAS ESTÃO FICANDO MAIS PERIGOSAS  
 POR CAUSA DO MAUS ALUNOS OU SEJA VANDALOS QUE SO VEM  
 A ESCOLA PARA PERTUBA OS PROFESSORES, TEM ALUNOS QUE  
 ATE PENSAM EM MATAR OS PROFESSORES POR QUE O PROFESSOR  
 DA UMA RECLAMAÇÃO POR QUE FICAM PERTUBANDO NA SALA OS

1	<b>A cada dia as escolas estão ficando mais perigosas</b>
2	<b>por causa do maus alunos ou seja vandalos que so vem</b>
3	<b>a escola para pertuba os professores, tem alunos que</b>
4	<b>ate pensam em matar os professores, por que o professor</b>
5	<b>da uma reclamação por que ficam perturbando na sala, os</b>
6	professores estão la para ensinar, e esses alunos que
7	so vão a escola para pertubar não entendem que os
8	professores so reclamam para o bem dos alunos, a cada
9	dia crinalidade nas escolas estão aumentando
10	e tem professores que ate ficam com medo de ensina
11	hoje em dia, se continua assim os alunos querendo
12	bater nos professores, da qui a alguns dias não vai
13	ter professor para ensinar por que? Por que tem
14	aluno que não gosta quando o professor fala e já
15	vai alterando pra sima do professor e tem aluno também
16	que ate levam droga para escola e usa do banheiro e isso
17	tem e acabar.

(Reprodução do Texto 1 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

Na **universalidade**, o topos é apresentado no enunciado como se fosse compartilhado por um mesmo grupo, pois é comum, pelo menos, ao enunciado e ao destinatário.

Em nosso exemplo, o aluno informa que é comum, em todas as escolas, que os alunos vândalos frequentem as instituições de ensino para perturbar os professores (linha 2 e 3: “(...) vandalos que so vem a escola para pertuba os professores”). Esse fato não se restringe

ao momento presente nem a um grupo escolar, demonstrando que existe a **universalidade** dos Topoi, remetendo para intenção global do texto, fundamental para a textualidade.

O aluno prossegue afirmando que as escolas estão ficando perigosas não é por causa de qualquer aluno, é por causa dos alunos vândalos que perturbam e que amedrontam os professores e chegam, até, a ameaçar os mesmos, (linhas 3 e 4 “ate pensam em matar os professores, por que o professor” / “da uma reclamação por que ficam perturbando na sala, os”) e essa violência é um fato geral, evidenciando a propriedade da **generalidade**, porque, em todas as escolas, há alunos desse tipo. O topos apresenta a propriedade da **generalidade** quando se aplica a um grande números de situações e não apenas no momento em que se fala.

Para que exista argumentação no texto, não será necessário a presença constante das três propriedades, porém, quando as três estão presentes, a argumentação é mais forte.

Essa conformação em fazer uso das três propriedades dos Topoi não se restringe a um único texto do material analisado. Observamos, no texto 6, a seguir, semelhante construção, apesar de a autora destacar o tema violência nos presídios em contraposição ao destaque dado à violência nas escolas do texto anterior, indicando o posicionamento e discussão crítica dos autores no instante em que emitem julgamentos de valor baseados em suas vivências de mundo: uma baseada na violência escolar enquanto a outra se dirige aos presídios.

1	<b>O texto me faz refletir sobre jovem e crianças na</b>
2	prisão que permanecem trancafiados em quartos
3	conhecidos, abandonando a escola, família e etc...
4	<b>Eu penso que se eles fossem educados com medidas</b>
5	<b>educativas para que eles possam se recuperar dos</b>
6	<b>vícios, sonhos e etc...</b>
7	<b>Isso faz com que o futuro desta criança tenha chance</b>
8	<b>de mudar, para que não a torne um “dependente</b>
9	químico” ou “criminoso”. Graças a deus este processo
10	pode ser revertendo e a criança u o jovem possa
11	se reabilitar instantaneamente, mas para isso da
12	só não pode viver em um xilindrô, vivendo dias
13	e dias em 4 paredes com portões e grades.
14	Isso é um horror, mas nós podemos reverter esse
15	processo, para que isso não se torne um problema.

(Reprodução do Texto 6 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

A **Produção Textual nº 6**, acima, está de acordo com a teoria dos Topoi, uma vez que existe o princípio da **generalidade** citado nas linhas 4, 5 e 6 (“Eu penso que se eles fossem educados com medidas/ educativas para que eles possam se recuperar dos/ vícios, sonhos e etc...”), uma vez que a autora usa o argumento de que a educação melhora vários aspectos da vida dos jovens, não se restringindo apenas à questão pontual trazida no texto.

Igualmente, ao usar o argumento da educação entre as linhas 4 e 8 (“Eu penso que se eles fossem educados com medidas/ educativas para que eles possam se recuperar dos/ vícios, sonhos e etc.../ Isso faz com que o futuro desta criança tenha chance/ de mudar, para que não a torne um “dependente...”), percebemos a presença da propriedade da **universalidade** dos topoi no texto, pois parece que todo o grupo social compartilha a ideia de que as bases de um bom futuro está na educação, e da propriedade da **gradualidade**, porque, se há aumento na educação, há maiores possibilidades de melhorar o futuro (educação ↑ - escala 1 / futuro ↑ escala 2).

Destacamos, ainda, que a Produção Textual nº 6 apresenta claramente em sua estrutura uma característica típica das redações escolares e da argumentação: uma resposta a um tema proposto. A aluna inicia seu texto com a afirmativa “O texto me faz refletir sobre jovem e crianças na...”, o que parece ser uma resposta ao tema “Em cada escola que se abre é uma cadeia que fecha”, fazendo uma confusão entre o significado de tema e texto.

O mesmo comportamento de responder a um tema é visível na **Produção Textual nº 2**, a seguir, quando o autor inicia seu texto com a afirmação verbal “É...” (linha 1) seguida de reticências que indicariam a continuidade ou início de suas reflexões críticas sobre a relação educação e marginalidade social (drogas e prostituição), finalizando nas linhas 3 e 4 quando traz um sentido para o tema: “(...) quer dizer vários significados dessa frase quer dizer que (...)”.

1	É...
2	Cadeia, não é só para prender por que
3	fez algum, mais sim, quer dizer varios
4	significados o dessa frase quer dizer que
5	a cada escola que se abre é as propostas

6	de vidas para tentar tirar dessa vida
7	<b>cruel, é uma cadeia que se fecha é</b>
8	<b>as cadeias das drogas, das dificuldade,</b>
9	<b>é cadeia é isso. Mais graças a Deus que</b>
10	<b>fez crescer uma escola para ajudar</b>
11	<b>tirar pessoas dessa vida cruel e</b>
12	orripelante por isso temos que ajudar
13	<b>essas pessoas a ir para escola não</b>
14	<b>por só ler e a escrever mais sim sair</b>
15	<b>do mundo das drogas e da prostituição</b>
16	pra isso também existem hongue
17	para ajudar como a sara vidas
18	e reculperando vidas com Jesus.

(Reprodução do Texto 2 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

Afirmamos que o texto n° 2 é uma redação argumentativa, pois está baseada na presença das três propriedades dos Topoi: **gradualidade** (quanto mais escolas abertas ↑, mais vidas salvas ↑ - linhas 10 e 11) e **universalidade** (o grupo aceita como papel da escola a alfabetização e a formação do cidadão – linhas 13 a 15).

Além da propriedade da **generalidade**, ao afirmar que o termo prisão pode ser aplicado a um grande número de situações, não sendo exclusivo à prisão física da cadeia (linhas 2, 8 e 15): “Cadeia, não é só para prender por que (...)”/ “(...) as cadeias das drogas, das dificuldade (...)”/ “(...) do mundo das drogas e da prostituição (...)” ,apresenta coesão e coerência através do campo semântico.

cadeia, mãe e pai para prender porque  
 tem algum, mais sim, quer dizer coisas  
 significativas a dessa mãe quer dizer que  
 a cada escola que se abre é ao propósito  
 de ajudar para tentar tirar dessa vida  
 cruel, é uma cadeia que se fecha e  
 as cadeias das drogas, das dificuldades,  
 a cadeia é isso. Mais graças a Deus que  
 tem crescer uma escola para ajudar  
 tirar pessoas dessa vida cruel e  
 importante por isso temos que ajudar  
 essas pessoas a ir para escola mas  
 se ler e a escrever mais sim mais  
 do mundo das drogas e da prostituição

Encontramos, também, na **Produção Textual nº 4**, o fenômeno característico das redações escolares de responder ao tema: “Sim, a educação vem de casa, mas se conquista na Escola e em (...)”. (linha 1)

Sim, a educação vem de casa mas se conquista na Escola e em

Afirmamos que percebemos, nessa redação, a presença das três propriedades dos Topoi (**gradualidade**, **universalidade** – linhas 5 e 6 e **generalidade**), mas, para não sermos repetitivos em nossos comentários, destacamos, para discussão, a propriedade da generalidade, porque a aluna apresenta semelhante comportamento ao do aluno da redação anterior (produção textual nº 2): afirma que o termo cadeia indica várias possibilidades (“Como: cadeia alimentar, cadeia de prostituição, cadeia de assassinato, cadeia de sequestro, cadeias e entre cadeias” – linhas 12 e 13), justificando várias situações em que se aplica o sentido cadeia/prisão, não somente ao instante em que se fala; e a propriedade da gradualidade (linha 11) pois a autora retoma o tema proposto: mais escolas abertas ↑ implica em mais cadeias fechadas ↑.

Sim, a educação vem de casa mas se conquista na escola e em outros lugares: muitos jovens do dia de hoje sai de casa dizendo que vai a algum lugar e chega em outro lugar ou em até mesmo na cadeia. O que eu quero dizer é que a Escola que se abre deve ter um ensentivo para tentar tirar esses jovens e adolescentes do mundo do crime.

tem jovens e adolescentes que são influenciado na Escola que estudam para cheirar cola, fumar cigarro, com o álcool, com a cocaína, a maconha, a pedra e entre outros coisas também com assacinar o outro.

a cada Escola que se abre é uma cadeia que se fecha. como é cadeia alimentar, cadeia de prostituição, cadeia de assassinato, cadeia de sequestro, cadeias e entre cadeias podemos encontrar jovens assim também com a influência dos pais, dos tios, e entre outros familiares.

1	<b>Sim, a educação vem de casa más se conquista na escola e em</b>
2	outros lugares: muitos jovens do dia de hoje sai de casa
3	dizendo que vai a algum lugar e chega em outro lugar
4	ou em até mesmo na cadeia. O que eu quero dizer é que
5	<b>a Escola que se abre deve ter um ensentivo para tentar</b>
6	<b>tirar esses jovens e adolescentes do mundo do crime.</b>
7	tem jovens e adolescentes que são influenciados na
8	Escola que estudam para cheirar cola, fumar cigarro
9	com álcool, com a cocaína, a maconha, a pedra e
10	entre outros coisas também com assacinar o outro.
11	<b>a cada Escola que se abre é uma cadeia que se fecha.</b>
12	Como : cadeia alimentar, cadeia de prostituição, cadeia
13	de assassinato, cadeia de sequestro, cadeias e entre cadeias
14	podemos encontrar jovens assim também com a
15	imfluença dos pais, dos tios, e entre outros familiares.

(Reprodução do Texto 4 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

Nas **Produções Textuais nº 11, nº 12 e nº14**, há equilíbrio na presença das propriedades dos Topoi, indicando o uso de argumentos precisos em direção a uma conclusão.

Não pretendemos permanecer apontando cada uma das propriedades para não tornarmos cansativas nossas discussões. Porém, destacamos o texto nº 11 como coerente e coeso pela relação de reiteração, onde a aluna apresenta conhecimentos de sua realidade social.

Há cada escola que se abre, são varias estudantes nelas, aprendendo mais sobre uma educação melhor, mas temos um porém, que os estudantes não estão querendo nada com a vida, estão jogando fora o futuro e saindo da escola e entrando em milhares de cadeias que fecham

1	<b>Há cada escola que se abre, são varias estudantes</b>
2	<b>nelas, aprendendo mais sobre uma educação melhor, mas</b>
3	<b>temos um porém, que os estudantes não estão querendo</b>
4	<b>nada com a vida, estão jogando fora o futuro e saindo da</b>
5	<b>escola e entrando em milhares de cadeias que fecham.</b>
6	A realidade é esta jovens entrando nas cadeias
7	e todos os dias fecham uma penitencia, mostra com
8	isso que o mundo não estar com brincadeira muita
9	violência, nascem crianças cada dia que passa e
10	morre cada dia que vem, põem um conselho dos
11	mas velhos vem atona:
12	Meu filho ou quem seja, estude e tenha o futuro
13	melhor, olhe suas companhias para que não leve-o
14	para um mal caminho, ou a morte ou a cadeia
15	você estudando não vai perder nada e só tem a
16	ganhar.

(Reprodução do Texto 11 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

### 3.1.1.2 Dificuldades na presença de uma das propriedades dos Topoi

Nesse item, discutiremos quando, na produção textual, não estiver clara a presença de uma das propriedades dos Topoi, embora em outras situações análogas ela esteja presente. Em algumas das produções textuais analisadas, tivemos dificuldade em perceber a presença das três propriedade em conjunto, com destaque para ausência da generalidade, como mostraremos a seguir:

Muitas pessoas acham isso, porque cada vez que você entra na escola só sai de 5:00 ou mais, por isso chama de cadeia. Mas eu não acho, porque uma escola é um modo de você fazer seu futuro e da sua família, muitas escolas parecem cadeia para os alunos hoje em dia,

1	Muitas pessoas acham isso, porque cada vez que você entra
2	na escola só sai de 5:00 ou mais, por isso chama de cadeia. Mas eu
3	não acho, porque uma escola é um modo de você fazer seu futuro e da
4	sua família, muitas escolas parecem cadeia para os alunos hoje em dia,

5	por que não sai mas hora que quer, nisso eles chama de cadeia.
6	<b>A escola hoje em dia é chamada de cadeia pelos alunos que não</b>
7	<b>querem nada com a vida, mas tem muitas que hoje quer ter um estudo</b>
8	mais não pode, porque não aproveitar desde pequeno, vários alunos de
9	escola publica vem a escola toda ou até cigarro para fumar na escola que es-
10	tuda, por causa desses alunos suja o nome da própria escola.
11	Eu conhece uma escola que parece uma cadeia, os alunos
12	da escola não pode sai sozinho só com a mãe, por causa disso
13	os alunos chamam a escola de cadeia e vai até estuda em outra esco-
14	la. Tem escola que é um inferno não suporta professor e nem di-
15	retora por que não presta, o aluno tem estuda é uma escola para
16	<b>ter um estudo pra você, nisso melhora sua vida e pode ter no futuro</b>
17	<b>um trabalho bom, de qualidade.</b>

(Reprodução do Texto 5 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

A **Produção Textual n° 5** apresenta argumento apoiado na **gradualidade** (linhas 16 e 17 - “ter um estudo pra você, nisso melhora sua vida e pode ter no futuro/ um trabalho bom, de qualidade”), pois quanto mais estudo ↑, há vida e futuro melhor ↑. A **universalidade** está presente nas linhas 6 e 7, porque o autor apresenta o fato da escola ser chamada de cadeia pelos alunos desinteressados como comum e compartilhado por um grupo. No entanto, não foi possível identificar tão facilmente a propriedade da generalidade no texto analisado: os Topoi “são gerais, porque se aplicam a um grande número de situações, não apenas no momento em que se fala.” (DUCROT, 1988)

Essa mesma “ausência” da propriedade generalidade é identificada na **Produção Textual n° 9**, pois vemos a propriedade **gradualidade** no intervalo 1 (linhas 2 a 4), uma vez que, quanto mais drogas e vícios ↑ (escala 1) , mais violência e agressividade ↑(escala 2), e no intervalo 2 (linhas 10 a 12): quanto menos ajuda ↓ (escala 1), menos vida ↓ (escala 2).

Intervalo 1:

*essa que se droga e se vicia  
 a quantidade de crimes e violência é grande. Exi-  
 ste pessoas que se drogam e se viciam  
 essas pessoas ficam violentas, agressivas*

Intervalo 2:

*umas pessoas aceitam ajuda de outros  
 e não querem nem saber e no final  
 acabam morrendo e, isso que a frase*

1	Essa frase quer dizer que a quan-
2	<b>tidade de crimes e violência é grande. Exi-</b>
3	<b>ste pessoas que se drogam e se viciam</b>
4	<b>essas pessoas ficam violentas, agressivas.</b>
5	<b>As vezes quando a situação é</b>
6	<b>serio elas precisam de ajuda e serem até</b>
7	<b>enternadas em clinicas contra o vicio.</b>
8	Essas pessoas começam a roubar
9	para manter o vício e cometer crimes,
10	<b>umas pessoas aceitam ajuda já outra-</b>
11	<b>s não querem nem saber e no final</b>
12	<b>acabam morrendo e, é isso que a frase</b>
13	quer dizer quando abre a escola, dimi-
14	nui os crimes, as crianças estudam
15	recebem educação para cair no
16	mau caminho.

(Reprodução do Texto 9 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

A **universalidade** está presente entre as linhas 5 e 7, pois é comum aceitar que ,quando “a situação fica séria”, os usuários de drogas precisam de ajuda, incluindo a internação em clínicas especializadas.

Na **Produção Textual nº 10**, verificamos a **gradualidade** (quanto mais estudo, mais trabalho) e a **universalidade** no intervalo de linhas 5 a 8, porém o que nos chama atenção, nesse intervalo, é um posicionamento crítico talvez preconceituoso ao relacionar a baixa escolaridade com a criminalidade, como se fosse universal o fato de que todos que não estudam não têm emprego e por isso se transformam em bandidos. Também não identificamos a generalidade.

*aquele por que hoje em dia não trabalha  
quem tem "educação" e aqueles que não  
estudaram vão roubar por que não tem em-  
prego para eles.*

1	Hoje em dia se o governo atea-se mais
2	na área de educação lá na frente não haverá
3	tanta violência como nós vemos aí a
4	fora. Eles deveriam trabalhar mas nessa
5	<b>área por que hoje em dia dó trabalha</b>
6	<b>quem tem “educação”, e aquele que não</b>
7	<b>estudaram vão roubar por que não tem em-</b>
8	<b>prego para eles.</b>
9	Muitos jovens acabam sendo presos ou
10	até mesmo morrendo por causa dos roubas das
11	drogas etc. se eles tivessem nas escolas
12	eles teriam as suas mentes ocupadas e apren-
13	deriam e quando eles crescerem teriam uma
14	profissão e não um vício.

15	As escolas devem investir mais em
16	educação, cursos profissionalizantes para os jo-
17	vens e crianças das classes baixas e mé-
18	dias.

(Reprodução do texto nº 10 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

Na análise das redações que se seguem, também percebemos as propriedades de gradualidade e universalidade facilmente, mas temos dificuldade em identificar a generalidade.

Esclarecemos, entretanto, que a não identificação dessa propriedade não impede que haja argumentação nas produções textuais, apenas acreditamos que as argumentações são menos consistentes.

A **Produção Textual nº 15** está de acordo com a teoria do Topoi, pois a linha 1 (em uma retomada do tema) “Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha”, apresenta o topos **gradual** (mais escola aberta ↑, mais cadeia fechada ↑).

1	<b>Cada escola que se abre é uma cadeia que se</b>
2	<b>fecha, por que tem muita gente envolvida nas</b>
3	<b>drogas em roubos enfim na criminalidade. Eu</b>
4	<b>acho que essa frase quer dizer que as escolas</b>
5	<b>ajudam a tirar crianças adolescentes das</b>
6	<b>ruas e dos crimes. Não só as escolas que</b>
7	ensinam a ler e a escrever mas também
8	aquelas que ensinam arte como musica,
9	grafite. Tem também aquelas que ajudam
10	a tirar das drogas.
11	Tem muitas pessoas nas ruas que não
12	sabem escrever e nem ler por isso acham difi-
13	culdades para encontrar emprego com isso vão
14	roubar, matar e fazem até coisas piores por
15	isso eu acho que essa frase significa isso.

(Reprodução do texto nº 15 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

Já entre nas linhas 4 e 6: “eu acho que essa frase quer dizer que as escolas ajudam a tirar crianças adolescentes das ruas e dos crimes”, o topos é **universal**, porque esse discurso é compartilhado pela sociedade.

Observamos a presença da coesão e coerência, por exemplo, com a retomada do tema original “cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha” durante o desenvolvimento do texto.

A seguir, apresentamos a **Produção Textual nº 16**. Esse texto apresenta argumento e está de acordo com a teoria do Topoi, quanto ao topos de **gradualidade** (linha 4 e 5: “cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha”) e **universalidade** (linha 7 e 8: “Somos humanos, cidadãos que devemos nos esforçar pelos nossos ideais”). A aluna revela seu conhecimento de mundo nessa produção textual desenvolvida com criticidade, tornando o texto coerente e coeso.

Linhas 4 e 5:

cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha, não é por que somos pobres que não po-

Linhas 7 e 8:

Somos humanos, cidadãos que devemos nos esforçar pelos nossos ideais, mas que esses

1	Como a vida nos mostra dificuldades, em-
2	bora temos que lutar pelos nossos jovens, tem
3	uma frase que mostra isto, que diz assim
4	<b>cada escola que se abre é uma cadeia que se</b>
5	<b>fecha, não é por que somos pobres que não po-</b>
6	demos estudar.
7	<b>Somos humanos, cidadãos que devemos</b>
8	<b>nos esforçar pelos nossos ideais, mas que esses</b>
9	ideais sejam de bom repercução em nossas
10	vidas, temos escolhas para isto, tem muitas
11	escolas e cadeias, mas qual é a que ensina
12	agente a ser e ter uma profição? Muitos dizem
13	que a cadeia é uma escola.
14	Pois eu tenho serteza que não é, pois
15	escolas estão abrindo com cursos e profe-
16	ssores qualificados, que estudaram bastan-
17	te para assumir aquele cargo e jovens não
18	dão valor a isto que eles estão ganhando
19	de uma certa forma, são oportunidade
20	que não podemos jogar fora.

(Reprodução do texto nº 16 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

Em seu texto, **produção Textual nº 3**, afirma que, a partir de suas experiências pessoais, o ser humano vai armazenando conhecimento na memória, cada um a sua maneira. Portanto, cada pessoa constrói o seu conhecimento de mundo, o qual pode compartilhar com outrem, mas nunca num mesmo nível, pois cada indivíduo realiza um percurso próprio. Entretanto, para se comunicarem bem, falando ou escrevendo, os interlocutores devem partilhar um ponto mínimo comum de conhecimento, para um entendimento ao menos razoável. No texto escrito da linha 1 e 2, “A cada vez que construímos uma união educativa,” / “menor é a chance dos jovens se perderem nesse mundo”, temos, por exemplo, a presença da **gradualidade**. A aluna partilha, assim, com o leitor, seu conhecimento de mundo e identificamos, nele, coesão e coerência no texto, de acordo com sua criticidade.

*A cada vez que construímos uma união educativa,  
menor é a chance dos jovens se perderem nesse mundo,*

1	A cada vez que construímos uma união educativa,
2	menor é a chance dos jovens se perderem nesse mundo,
3	onde a vida só tá pagando para ver.
4	Aqueles que muito tem, não querem um dia ter nada
5	e aqueles que nada tiveram pensam em um dia crescer
6	na vida para ter tudo que querem. Quem tem cultura
7	na vida e honestidade consigo, trabalha honestamente,
8	para ganhar o seu pão de cada dia, sem precisar tirar
9	dos outros sem esforço algum. Trabalha para ter o que
10	dar.
11	Muitos querem as coisas com facilidade,
12	sem fazer o menor esforço, alguns são do tipo que
13	sentam e esperam para que os outros levem em suas
14	mãos, maioria são jovens com saúdes, mas que da
15	educação dele veio isso.

(Reprodução do texto nº 3 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

*trabalhando, e mas na escola onde e  
o seu verdadeiro lugar mais infelizmente*

1	<b>Cada escola que se abre é uma cadeia</b>
2	<b>que se fecha realmente dia de hoje eu</b>
3	acho que nas ruas tem menos criança
4	<b>trabalhando, e mas na escola onde e</b>
5	<b>o seu verdadeiro lugar mais infelizmente</b>

6	tem criança que não vai pra escola para
7	fica nas ruas usando álcool e drogas e
8	isso de muita gente acaba na cadeia, as
9	pessoas tem que bota a mão na consciência
10	e estudar pra ser alguém na vida por
11	que as ruas não da nada a não ser a cadeia.
12	E ... tem muita gente no dia de
13	hoje que não tem estudo e não arruma
14	um emprego para ajuda a família e muita
15	gente acaba usando drogas e morrendo
16	ou na cadeia.

(Reprodução do texto nº 7 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

A **Produção Textual nº 7**, de acordo com a teoria do Topoi, obedece às ideias gerais apresentadas pelos mesmos e não se restringe ao momento presente. Como mostra as linhas 1 e 2, “Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha”, o texto apresenta **gradualidade**. Já nas linhas 4 e 5 “trabalhando, e mas na escola onde e” / “o seu verdadeiro lugar mais infelizmente”, o texto apresenta-se **universal**, sendo um texto coeso e coerente pela repetição.

Continuemos:

que é certo e o que é errado. Os  
 essas oportunidade de estudar ou fazer  
 as porque vários estão presos talvez por

1	Porque cada porta que se abre é uma ca-
2	deia que se fecha?
3	Porque com uma oportunidade de crianças
4	ou jovens e adultos de puder estudar conhecer
5	o que é certo e o que é errado.
6	Como crianças e jovens que moram em
7	favela ou lugares que existem muitos crimi-
8	noso. E através de uma escola ou um
9	curso essa criança vai ter oportunidade de
10	ser um cidadão direito. E criança que não
11	tem essas oportunidade de estudar ou fazer
12	algum curso eles vão matar roubar e outras
13	coisas. Porque vários estão presos talvez por-
14	que nenhuma porta se abriam para eles.
15	No Brasil existem várias oportunidades
16	para que us criança não caiam no mundo
17	do trafico existem varios palestrante nas
18	onges para ensinarem o caminho certo e
19	o errado.
20	E também tem a igreja uma pessoa
21	abrindo o seu coração pra deus também

22	a porta de uma cadeia pode se fechar.
----	---------------------------------------

(Reprodução do texto nº 8 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

A **Produção Textual nº 8** apresenta argumento, pois, na linha 5,11 e 13 “o que é certo e o que é errado” / “tem essas oportunidade de estudar ou fazer” / “coisas. Porque vários estao presos talzer por-”, existe **gradualidade**. De acordo com a criticidade do seu texto, apresenta coesão e coerência.

Nas **Produções Textuais nº13, nº17, nº18, nº19 e nº20**, os alunos destacam que terão uma melhora de vida com os estudos, marcando um posicionamento crítico diante de sua realidade social. Evidenciando a corrida do ser humano por uma vida melhor, eles citam que cada um faz suas escolhas, que somos responsáveis por nosso futuro e desejamos melhoria de vida, mesmo que nosso pensamento, nossas opiniões sejam diferentes, temos que estudar, pois este é o caminho certo. “Para ser gente tem que ir para escola.” Em outras palavras, Quem estuda aprende de forma correta e quem não estuda não aprende a forma correta. Existem, assim, nos textos, coesão e coerência pelo campo semântico.

1	<b>As escolas hoje é um ato maravi-</b>
2	<b>lhoso para a educação de cada ceruma-</b>
3	<b>no não só a educação mais sim pa-</b>
4	ra aprender um pouco mais, do que
5	aprendemos no dia a dia na escola
6	Temos privacidade para aprender
7	<b>tudo aquilo que não sabemos.</b>
8	E sim cada escola que se abre
9	é uma oportunidade que aparece
10	Para liberta aqueles que estão
11	nas drogas nas ruas e aparece al-
12	go para eles aprender tudo aqui-
13	los que ainda não sabem, 90% das
14	<b>pessoas que estão no presídio não</b>
15	<b>tem escolaridade, e estão presos em</b>
16	<b>Um lugar que não conhece a escola.</b>

(Reprodução do texto nº 19 realizada pela autora desta pesquisa. O original está em anexo.)

Na **Produção Textual nº 19**, a aluna cita que, na escola, se aprende tudo aquilo que não se sabe, que, estudando, o indivíduo tem oportunidade de se libertar das drogas, que as pessoas que estão no presídio não conhecem a escola. A aluna, porém, ainda não tomou conhecimento que hoje é obrigatório haver escola em cada unidade prisional do estado de PE. Essa produção é argumentativa e está de acordo com a teoria do Topoi. Quem estuda se

liberta, quem não estuda não se liberta. Na linha 1,2 “As escolas hoje é um ato maravi-“ / “lhoso para a educação de cada ceruma-”, o topos é **universal**, identificando as linhas 3 e 7 “no não só a educação mais sim pa-” / “tudo aquilo que não sabemos.”, como **gradual**. É um texto que apresenta coesão e coerência pela repetição.

### 3.1.2. Momento 2 - Presença de Operadores Argumentativos

Neste momento das análises, procuramos reunir as produções textuais fundamentando-nos no conceito de operadores argumentativos, abordados por Koch (1995).

Os conectores estabelecem a coesão e a coerência textual. Quando há omissões de conectivos ou o emprego deles é inadequado, o texto não fica bem construído, pois falta conexão que ligue as orações e parágrafos. Falta também o fio condutor que facilitará a compreensão e a clareza.

Nas redações analisadas, aparecem os operadores argumentativos, que são morfemas encarregados de estabelecer as relações precisas entre as frases, orações e períodos, pois os mesmos são importantes para fazer a ligação entre as partes do texto.

Para Koch (1995, p.31), os principais tipos de operadores argumentativos são:

- a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*. Ou de escala subtendida: *ao menos, pelo menos, no mínimo*.
- b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem(=e não), não só...mas também, tanto...como, além de, a par de ... aliás*
- c) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente...*
- d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja* etc.
- e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão... como* etc.
- f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois* etc.
- g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, ...), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), ...)*.
- h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora* etc.
- i) Operadores que se distribuem em escalas opostas (afirmação total x negação total): *quase, apenas(só, somente), um pouco, pouco*.

### 3.1.2.1 Operadores Argumentativos mais Fortes

Koch (1995) nomeia este tipo de operadores como aqueles que assinalam argumentos mais fortes de uma escala no sentido de uma conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive). Na linha 04 do texto 01, a seguir, o aluno utiliza o operador argumentativo “até” explorando a intensidade do seu discurso. Não basta afirmar que as escolas estão perigosas, porque os alunos são vândalos e perturbam os professores; foi necessário ao aluno apresentar um argumento mais forte que fundamentasse o termo “escolas são perigosas”. Nesse sentido, utiliza-se da construção “até pensam em matar os professores” para caracterizar a escola como um ambiente perigoso porque os professores recebem ameaça de morte. A escola parece, desse modo, um ambiente de violência, contrariando seus princípios que são a educação. Observamos também que na produção textual n° 04, na linha 04, o aluno utilizou o operador argumentativo “até mesmo” para fortalecer ainda mais o seu discurso que a “educação se conquista na “escola” e em outros lugares, que os jovens sai de casa dizendo que vão a algum lugar e chega em outro lugar “até mesmo na cadeia” porque a escola não é atrativa para os jovens, que a mesma deveria ser um incentivo para que os jovens não se deixassem influenciar pelas drogas como fumo, álcool, maconha, etc., e ainda assassinar o outro. E o aluno repete o título da redação e ainda se refere ao termo cadeia não só como presídio e repete cadeia alimentar, cadeia da prostituição, cadeia..., cadeia..., cadeia...

Esses operadores marcam a presença da coesão e coerência, pois permitem ao leitor captar o sentido do texto.

Nomeamos esse tipo de operadores como aqueles que assinalam argumentos mais fortes de uma escala no sentido de uma conclusão. Observamos esse fato na **Produção Textual n° 01:**

A CADA DIA AS ESCOLAS ESTÃO FICANDO MAIS PERIGOSAS  
 A ESCOLA PARA PERTURBA OS PROFESSORES / TEM ALUNOS QUE  
 ATÉ PENSAM EM MATAR OS PROFESSORES POR QUE O PROFESSOR  
 DA UMA RECLAMAÇÃO POR QUE FICAM PERTURBANDO NA SALA OS

1	<b>A cada dia as escolas estão ficando mais perigosas</b>
2	por causa do maus alunos ou seja vandalos que so vem
3	<b>a escola para pertuba os professores, tem alunos que</b>
4	<b>ate pensam em matar os professores, por que o professor</b>
5	<b>da uma reclamação por que ficam perturbando na sala, os</b>

6	professores estão lá para ensinar, e esses alunos que
7	so vão a escola para perturbar não entendem que os
8	professores so reclamam para o bem dos alunos, a cada
9	dia criminalidade nas escolas estão aumentando
10	e tem professores que ate ficam com medo de ensina
11	hoje em dia, se continua assim os alunos querendo
12	bater nos professores, da qui a alguns dias não vai
13	ter professor para ensinar por que? Por que tem
14	aluno que não gosta quando o professor fala e já
15	vai alterando pra cima do professor e tem aluno também
16	que ate levam droga para escola e usa do banheiro e isso
17	tem e acabar.

Nas **Produções Textuais nº 01 e nº 04** destacamos a presença dos operadores argumentativos que assinalam o argumento mais forte “até”. Esse operador marca a presença da coesão e coerência textual, pois permite ao leitor captar o sentido do texto.

Sim, a educação vem de casa mas se conquista na escola e em  
 ou em até mesmo na cadeia. O que eu quero dizer é que  
 a escola que se abre deve ter um sentimento para tentar  
 tem jovens e adolescentes que são influenciado na  
 escola que estudam para cheirar cola, fumar cigarro,

16	<b>Sim, a educação vem de casa mas se conquista na escola e em</b>
17	outros lugares: muitos jovens do dia de hoje sai de casa
18	dizendo que vai a algum lugar e chega em outro lugar
19	ou em até mesmo na cadeia. O que eu quero dizer é que
20	<b>a Escola que se abre deve ter um sentimento para tentar</b>
21	<b>tirar esses jovens e adolescentes do mundo do crime.</b>
22	tem jovens e adolescentes que são influenciados na
23	Escola que estudam para cheirar cola, fumar cigarro
24	com álcool, com a cocaina, a maconha, a pedra e
25	entre outros coisas também com assassinar o outro.
26	<b>a cada Escola que se abre é uma cadeia que se fecha.</b>
27	Como : cadeia alimentar, cadeia de prostituição, cadeia
28	de assassinato, cadeia de sequestro, cadeias e entre cadeias
29	podemos encontrar jovens assim também com a
30	influência dos pais, dos tios, e entre outros familiares.

(Reprodução do Texto 4 realizada pela autora. O original encontra-se em anexo)

Observamos na **produção textual nº 04** a presença dos operadores argumentativos “e”, “que”, “ou”, “como” que introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior. Como também operadores que somam argumentos a favor de uma mesma

conclusão sendo predominante o primeiro. Esses operadores marcam a presença da coerência e coesão textual.

A este mesmo respeito, tem-se a **produção Textual n° 15**:

*roubar, matar e fazem áte coisas piores por*

1	Cada escola que se abre é uma cadeia que se
2	fecha, por que tem muita gente envolvida nas
3	drogas em roubos enfim na criminalidade. Eu
4	acho que essa frase quer dizer que as escolas
5	ajudam a tirar crianças adolescentes das
6	ruas e dos crimes. Não só as escolas que
7	ensinam a ler e a escrever mas tambem
8	aquelas que ensinam arte como musica,
9	grafite. Tem tambem aquelas que ajudam
10	a tirar das drogas.
11	Tem muitas pessoas nas ruas que não
12	sabem escrever e nem ler por isso acham difi-
13	culdades para encontrar emprego com isso vão
14	<b>roubar, matar e fazem áte coisas piores por</b>
15	isso eu acho que essa frase significa isso.

(Reprodução do texto n° 15 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

### 3.1.2.2 Operadores que formam argumentos a favor de uma mesma conclusão

Koch (1995) denomina esses operadores como aqueles que introduzem argumentos que se somam a outro em uma escala no sentido de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de, apar de... aliás. Constatamos a presença do operador “mas” nas linhas “5 e 7”, da produção textual que Ducrot (1981) considera o operador argumentativo por excelência, na **produção textual n° 05**, onde o aluno se utiliza do argumento para explicar que muitos alunos também chamam a escola de cadeia principalmente os que não querem estudar.

Na linha 14 o aluno utiliza-se do operador argumentativo “nem” para informar que tem escola que não presta, nem professores e nem diretor, mais que os alunos precisam estudar para melhorar de vida, pois só tem um bom trabalho quem estuda. É um texto coerente e coeso pelo campo semântico (ANTUNES, 2005).

*Muitas pessoas acham isso, porque cada vez que você entra na escola só sai de 5:00 ou mais, por isso chama de cadeia. Mas eu*

1	Muitas pessoas acham isso, porque cada vez que você entra
2	na escola só sai de 5:00 ou mais, por isso chama de cadeia. Mas eu

3	não acho, porque uma escola é um modo de você fazer seu futuro e da
4	sua família, muitas escolas parecem cadeia para os alunos hoje em dia,
5	por que não sai mas hora que quer, nisso eles chama de cadeia.
6	A escola hoje em dia é chamada de cadeia pelos alunos que não
7	querem nada com a vida, mas tem muitas que hoje quer ter um estudo
8	mais não pode, porque não aproveitar desde pequeno, vários alunos de
9	escola publica vem a escola toda ou até cigarro para fumar na escola que es-
10	tuda, por causa desses alunos suja o nome da própria escola.
11	Eu conhece uma escola que parece uma cadeia, os alunos
12	da escola não pode sai sozinho só com a mãe, por causa disso
13	os alunos chamam a escola de cadeia e vai até estuda em outra esco
14	<b>la. Tem escola que é um inferno não suporta professor e nem di-</b>
15	retora por que não preta, o aluno tem estuda é uma escola para
16	ter um estudo pra você, nisso melhora sua vida e pode ter no futuro
17	um trabalho bom, de qualidade.

(Reprodução do texto nº 05 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

É possível detectar o mesmo na **Produção Textual nº 09**:

1	Essa frase quer dizer que a quan-
2	tidade de crimes e violência é grande. Exi-
3	<b>ste pessoas que se drogam e se viciam</b>
4	essas pessoas ficam violentas, agressivas.
5	As vezes quando a situação é
6	serio elas precisam de ajuda e serem até
7	enternadas em clinicas contra o vicio.
8	Essas pessoas começam a roubar
9	para manter o vício e cometer crimes,
10	umas pessoas aceitam ajuda já outra-
11	s não querem nem saber e no final
12	<b>acabam morrendo e, é isso que a frase</b>
13	quer dizer quando abre a escola, dimi-
14	nui os crimes, as crianças estudam
15	recebem educação para cair no
16	mau caminho.

(Reprodução do texto nº09 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Estes operadores marcam a presença da coesão e coerência.

### ***3.1.2.3 Operadores que Introduzem Argumentos Alternativos que Levam a Conclusões Diferentes ou Opostas***

São operadores que se contrapõem a outro visando a uma conclusão contrária, isto é, o autor apresenta uma posição crítica e, em seguida, a partir da abertura de um novo tópico frasal iniciado por um operador argumentativo, se posiciona de forma oposta. Verificamos esse fato na **Produção Textual nº 02**, a seguir:

Cadeia, não é só para prender porque fez algum, mais sim, quer dizer varios significados a dessa frase quer dizer que a cada escola que se abre é as propostas de vidas para tentar tirar dessa vida cruel, é uma cadeia que se fecha é as cadeias das drogas, das dificuldades, é cadeia é isso. Mais graças a Deus que

1	É...
2	<b>Cadeia, não é só para prender por que</b>
3	<b>fez algum, mais sim, quer dizer varios</b>
4	<b>significados a dessa frase quer dizer que</b>
5	<b>a cada escola que se abre é as propostas</b>
6	<b>de vidas para tentar tirar dessa vida</b>
7	<b>cruel, é uma cadeia que se fecha é</b>
8	<b>as cadeias das drogas, das dificuldades,</b>
9	<b>é cadeia é isso. Mais graças a Deus que</b>
10	fez crescer uma escola para ajudar
11	tirar pessoas dessa vida cruel e
12	orripelante por isso temos que ajudar
13	essas pessoas a ir para escola não
14	por só ler e a escrever mais sim sair
15	do mundo das drogas e da prostituição
16	pra isso também existem hogue
17	para ajudar como a sara vidas
18	e reulperando vidas com Jesus.

Identificamos, na **produção textual n° 02**, os operadores argumentativos: “porque”, “mais”, “quer”, “e”, “não”, “só”, “mais que”. Operadores que somam argumentos e também operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas. Sendo predominante o segundo. Esses operadores estabelecem a coesão e a coerência no texto.

por que não foi mais, para que quer, nisso tem chama de cadeia.  
 a vida hoje em dia é chamada de cadeia para aqueles que não  
 querem sair sem a vida, mais tem muitos que hoje quer fazer um estudo  
 sair não pode, porque não aprovaram esse de pesquisa, então alguns de  
 escola publica vem a escola logo de cima para fumar na vida, que es-

### Produção Textual n° 17

Cada dia mais a educação

uma opinião diferente, por que  
e as oportunidades que aparecem

1	<b>Cada dia mais a educação</b>
2	Vem na questão da escolha
3	e de cada um. Muitos vai
4	enfrente já outros resolvem
5	ficar no caminho. No dia-a-dia
6	de hoje a maioria das pessoas
7	querem ter um futuro melhor,
8	afinal quem não quer? Mais
9	muitas vezes o nosso futuro De-
10	pende de nós mesmo, de nossas
11	escolhas de nossas opiniões. em
12	cada um de nós encontra-se
13	<b>uma opinião diferente, por que</b>
14	nós não Somos iguais.
15	Muitos adolescentes escolhem a
16	criminalidade já outros escolhem
17	o caminho certo que é os Estudos
18	<b>e as oportunidades que aparecem</b>
19	nossa vida e a de nós pegala
20	e saber aproveitar.

(Reprodução do texto nº17 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Na **produção textual de nº 17**, percebemos os operadores argumentativos “quer”, “porque”, “e”, “que”. Eles somam argumentos a favor de uma mesma conclusão e, também, introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior, marcando a coesão e a coerência no texto.

### Produção Textual nº 18

A frase quer dizer que com mais educação  
sem com um número menor de pessoas presas.

1	<b>A frase quer dizer que com mais educação</b>
2	criamos um futuro melhor, sem cadeias,
3	<b>ou com um número menor de pessoas presas.</b>
4	Se em uma comunidade pobre, onde
5	habitam pessoas sem dinheiro, ou distante
6	das escolas públicas for colocada uma
7	escola onde o ensino é bom, as crianças
8	dessa comunidade ao invés de roubarem
9	o dinheiro de alguém, ou roubarem
10	mercados para conseguir dinheiro e alimento,
11	irão estudar, e com o estudo, vão

12	aprender de forma correta a “ganhar dinheiro”.
13	A cada escola que se abre, mais
14	peessoas irão ter um bom futuro com
15	a educação.

(Reprodução do texto nº18 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Observamos, na **produção textual nº 18**, os operadores argumentativos: “quer”, “que”, “ou”. Eles introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas, introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior, sendo predominante a presença do primeiro. Todos esses operadores marcam a presença da coesão e coerência textual.

#### 3.1.2.4 Operadores que Estabelecem Relações de Comparação entre Elementos.

São aqueles que servem para estabelecer a relação de comparação e levar a uma determinada conclusão. Observamos, neste exemplo, a **produção textual nº 16**:

bora temos que lutar pelos nossos jovens, tem uma frase que mostra isto, que diz assim cada escola que se abre é uma cadeia que se nos esforçar pelos nossos ideais, mas que esses escolas e cadeias, mas qual é a que ensina

1	Como a vida nos mostra dificuldades, em-
2	<b>bora temos que lutar pelos nossos jovens, tem</b>
3	<b>uma frase que mostra isto, que diz assim</b>
4	<b>cada escola que se abre é uma cadeia que se</b>
5	fecha, não é por que somos pobres que não podemos estudar.
6	Somos humanos, cidadãos que devemos
7	<b>nos esforçar pelos nossos ideais, mas que esses</b>
8	ideais sejam de bom repercução em nossas
9	vidas, temos escolhas para isto, tem muitas
10	<b>escolas e cadeias, mas qual é a que ensina</b>
11	agente a ser e ter uma profição? Muitos dizem
12	que a cadeia é uma escola.
13	Pois eu tenho serteza que não é, pois
14	escolas estão abrindo com cursos e professores
15	qualificados, que estudaram bastante para assumir
16	aquele cargo e jovens não
17	dão valor a isto que eles estão ganhando
18	de uma certa forma, são oportunidade
19	que não podemos jogar fora.
20	

(Reprodução do texto nº16 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Na **produção textual nº 16**, verificamos a presença dos operadores; “embora”, “que”, “a”, “mas”, estes contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias, como também aqueles que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão e, ainda, aqueles que introduzem justificativas ou explicação referente ao enunciado anterior; sendo predominante o terceiro. Tais operadores estabelecem no texto a coesão e coerência.

### ***3.1.2.5 Operadores que Introduzem Justificativas ou Explicação Referente ao Enunciado Anterior***

Operadores que introduzem justificativas ou explicação referente ao enunciado anterior.

São operadores que estabelecem relação de justificativa ao enunciado anteposto como: porque, que, já que, pois, etc. nas produções textuais de nº 07, 10, 12, 19, 20.

Destacamos no **texto nº 07** os operadores argumentativos: “que”, “mas”, “ou”, “e”. Uns somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, outros introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes e aqueles que introduzem uma justificativa sendo predominante o último. Esses operadores marcam a presença da coesão e da coerência textual.

*Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha porque tem muita gente envolvida nas*

1	<b>Cada escola que se abre é uma cadeia</b>
2	<b>que se fecha realmente dia de hoje eu</b>
3	acho que nas ruas tem menos criança
4	trabalhando, e mas na escola onde e
5	o seu verdadeiro lugar mais infelizmente
6	tem criança que não vai pra escola para
7	fica nas ruas usando álcool e drogas e
8	isso de muita gente acaba na cadeia, as
9	pessoas tem que bota a mão na consciência
10	e estudar pra ser alguém na vida por
11	que as ruas não da nada a não ser a cadeia.
12	E ... tem muita gente no dia de
13	hoje que não tem estudo e não arruma
14	um emprego para ajuda a família e muita
15	gente acaba usando drogas e morrendo
16	ou na cadeia.

(Reprodução do texto nº07 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Observamos na **produção textual n° 10** a presença do operador “porque”, **na linha 05** onde o aluno justifica porque o governo deveria trabalhar mais na área educacional para os jovens, pois só trabalha quem tem educação.

### Produção Textual n° 10

Hoje em dia se o governo atea-se mais

1	Hoje em dia se o governo atea-se mais
2	na área de educação lá na frente não haverá
3	tanta violência como nós vemos aí a
4	fora. Eles deveriam trabalhar mas nessa
5	<b>área por que hoje em dia dó trabalha</b>
6	quem tem “educação”, e aquele que não
7	estudaram vão roubar por que não tem em-
8	prego para eles.
9	Muitos jovens acabam sendo presos ou
10	até mesmo morrendo por causa dos roubas das
11	drogas etc. se eles tivessem nas escolas
12	eles teriam as suas mentes ocupadas e apren-
13	deriam e quando eles crescerem teriam uma
14	profissão e não um vício.
15	As escolas devem investir mais em
16	educação, curços profissionalizantes para os jo-
17	vens e crianças das classes baixas e mé-
18	dias.

(Reprodução do texto n°10 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Na produção **textual n° 12** evidenciamos o operador argumentativo “que” **na linha 14**, onde o aluno explica que tem adolescente que não consegue se libertar do tipo de vida que tem, pois não quer estudar.

### Produção Textual n° 12

da vida que tem que no traz sofrimento

1	Nesse tempo existem mais adolescentes
2	nas ruas nas cadeias, do que nas escolas
3	infelizmente. E acho que deveria mudar.
4	porque cada escola que se abre é uma cadeia
5	que se fecha acho que o mundo iria
6	melhorar muito se fosse assim sem
7	crianças e adolescentes envolvidas com o

8	tráfico de drogas sem a boca de fumo
9	sem passar fome. E existi sim escolas
10	abertas para essas pessoas e as cadeias
11	ser fechadas para elas, mais infelizmente
12	não tem adolescentes interessados em
13	estudos e também não conseguem se libertar
14	<b>da vida que tem que so traz sofrimento</b>
15	para eles.

(Reprodução do texto n°12 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Na produção textual n° 19 observamos a presença do operador argumentativo “que” nas linhas: 09, 10, 13, 16 onde o aluno argumenta que a escola é uma oportunidade que os jovens tem para melhorar a vida e também libertar-se das drogas e do analfabetismo.

### Produção Textual n° 19

é uma oportunidade que aparece  
 Para liberta aqueles que estão  
 nos que ainda não sabem, 90% das  
 um lugar que não conhece a escola.

1	As escolas hoje é um ato maravi-
2	lhoso para a educação de cada ceruma-
3	no não só a educação mais sim pa-
4	ra aprender um pouco mais, do que
5	aprendemos no dia a dia na escola
6	Temos privacidade para aprender
7	tudo aquilo que não sabemos.
8	E sim cada escola que se abre
9	<b>é uma oportunidade que aparece</b>
10	<b>Para liberta aqueles que estão</b>
11	nas drogas nas ruas e aparece al-
12	go para eles aprender tudo aqui-
13	<b>los que ainda não sabem, 90% das</b>
14	pessoas que estão no presidio não
15	tem escolaridade, e estão presos em
16	<b>Um lugar que não conhece a escola.</b>

(Reprodução do texto n°19 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Já na produção **textual n° 20**, verificamos o operador argumentativo “que” **nas linhas: 06 e 09** nas quais o aluno explica que as escolas que os governos fazem e para que os jovens estudem e tenham um futuro promissor. Nos textos citados existe coesão e coerência.

Temos também o exemplo da **produção Textual n° 20**:

Essas escolas que os governos  
tem vários drogados que vão para

1	Ele referise que cada escola que
2	se abre, tira varias pessoas das
3	ruas, dos vandalismos e das
4	drogas e bota em um futuro
5	melho para essas pessoas.
6	<b>Essas escolas que os Governos</b>
7	fasem é para tirar varios
8	desabrigados e drogados e
9	<b>tem varios drogados que vam para</b>
10	escola para fumar, ter relações
11	sexuais e rouba.
12	Mais todos nois esperamos
13	que a cadeia tire mais de
14	80% de ladrões das ruas
15	e coloquem em escola do
16	Governo.

### 3.1.2.6 Operadores que Contrapõem Argumentos Orientados para Conclusões Contrárias

São os operadores que confrontam argumentos para conclusões contrárias. Analisamos, com esses operadores, a **produção Textual nº 15**:

ensinam a ler e a escrever (mas) também  
fecha porque tem muita gente envolvida nas

roubar, matar e fazem ate coisas piores por

acho (que) essa frase (quer) dizer (que) as escolas

1	Cada escola que se abre é uma cadeia que se
2	<b>fecha, por que tem muita gente envolvida nas</b>
3	drogas em roubos enfim na criminalidade. Eu
4	<b>acho que essa frase quer dizer que as escolas</b>
5	ajudam a tirar crianças adolescentes das
6	ruas e dos crimes. Não só as escolas que
7	<b>ensinam a ler e a escrever mas também</b>
8	aquelas que ensinam arte como musica,

9	grafite. Tem também aquelas que ajudam
10	a tirar das drogas.
11	Tem muitas pessoas nas ruas que não
12	sabem escrever e nem ler por isso acham difi-
13	culdades para encontrar emprego com isso vão
14	<b>roubar, matar e fazem até coisas piores por</b>
15	isso eu acho que essa frase significa isso.

(Reprodução do texto nº 15 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Verificamos nesta **produção textual nº 15**, a presença dos operadores argumentativos “que”, “porque”, “quer”, “mas”, “também”. Estes introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior, como também somam argumentos a favor de uma mesma conclusão e, também, aqueles que levam a conclusões diferentes. Estes estabelecem a coesão e coerência textual.

### 3.1.2.7 Operadores que se Distribuem em Escalas Opostas

São operadores que se dividem ao contrário. Identificamos estes operadores na **produção textual nº 06**:

*Eu penso que se eles fossem educados com medidas educativas para que eles possam se recuperar dos vícios, sonhos e etc... Isso faz com que o futuro desta criança tenha chance de mudar, para que não a torne um dependente de drogas, para que não a torne um dependente de drogas, para que não a torne um dependente de drogas, instantaneamente, com uma vida de drogas e um futuro de drogas.*

1	O texto me faz refletir sobre jovem e crianças na
2	<b>prisão que permanecem trancafiados em quartos</b>
3	conhecidos, abandonando a escola, família e etc...
4	<b>Eu penso que se eles fossem educados com medidas</b>
5	<b>educativas para que eles possam se recuperar dos</b>
6	vícios, sonhos e etc...
7	<b>Isso faz com que o futuro desta criança tenha chance</b>
8	<b>de mudar, para que não a torne um “dependente</b>
9	químico” ou “criminoso”. Graças a deus este processo
10	pode ser revertendo e a criança u o jovem possa

11	<b>se reabilitar instantaneamente, mas para isso da</b>
12	só não pode viver em um cilindro, vivendo dias
13	e dias em 4 paredes com portões e grades.
14	<b>Isso é um horror, mas nós podemos reverter esse</b>
15	processo, para que isso não se torne um problema.

(Reprodução do texto nº06 realizado pela autora. O texto original encontra-se em anexo)

Analisamos, na **produção textual nº 06**, a presença dos operadores argumentativos “e”, “que”, “se”, “ou”, “mas”. São aqueles que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, como também os que introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior. Sendo predominante no texto, o segundo. Estes estabelecem a coesão e coerência textual pelo campo semântico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procuramos resgatar a trajetória percorrida a fim de alcançarmos o objetivo geral proposto: analisar as argumentações nas redações dissertativas dos alunos do projeto Travessia Médio. A argumentação é vivenciada, mas não trabalhada, desenvolvida, explorada. Os alunos argumentam, mas, talvez, não saibam que estão fazendo e nem como estão fazendo. Possivelmente, isso pode ser consequência da inabilidade ou desconhecimento do professor em explorar os tipos textuais nas aulas de língua portuguesa.

Os textos sociais (bulas de remédio, propagandas, bilhetes, matérias jornalísticas, etc), ou seja, os diversos gêneros textuais figuram, talvez, como lugar de treino gramatical ou ortográfico (espaço da língua), mas não como terreno para o exercício da linguagem. Consequentemente, o desenvolvimento da argumentação crítica fica aquém do esperado.

Sabendo que este contexto precisa ser mudado para que haja um avanço no processo de ensino-aprendizagem, o estudo da pesquisa justifica-se por existirem dificuldades na argumentação das redações dissertativas feitas pelos alunos do projeto Travessia Médio, onde todos estão terminando o ensino médio e alguns ainda apresentam dificuldade de letramento na argumentação.

Na primeira parte, iniciamos com breves definições sobre a Teoria da argumentação na Língua (TAL) que, de acordo com Ducrot (1988), para encontrar as expressões argumentativas nas redações dos alunos de uma língua: se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado (por exemplo, “pouco” por “um pouco”, “avaro” por “econômico”), mantida a situação de enunciação, leva a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas.

Discutimos também sobre como gêneros servem de suporte para aquisição da escrita, além de conceituá-los como função social. Destacamos também a importância do gênero textual redação.

No capítulo metodologia, descrevemos o ambiente de análise, traçamos o perfil dos alunos e do grupo pesquisado, retratando seu contexto sociocultural. Escolhemos os alunos mais assíduos, mas que gostariam de participar da pesquisa, de livre e espontânea vontade. Nossos procedimentos metodológicos foram de natureza qualitativa.

Com esta análise, procuramos atender aos objetivos específicos de nossa pesquisa: analisar as argumentações nas redações dissertativas dos alunos; verificar a ocorrência da

coesão e da coerência nas argumentações e investigar o desenvolvimento da criticidade e autonomia do gênero redação.

A partir da análise do estudo da argumentação no gênero redação, confirmamos que a escrita da redação dissertativa argumentativa é pouco vivenciada em sala de aula, além dos alunos demonstrarem dificuldades em escrever os textos que exigiam um conhecimento didático.

Assim, no capítulo “Análise dos resultados”, examinamos as redações feitas pelos alunos. Constatamos que, em algumas redações, os alunos utilizaram argumentos de acordo com a Teoria dos Topoi, que em um texto argumentativo existe generalidade, gradualidade e universalidade.

Os alunos usaram alguns tipos de operadores argumentativos, como os que introduziam uma justificativa, outros orientados para a conclusão. Em apenas duas redações, foi usado o operador argumentativo “até”, que assinala o argumento mais forte para uma conclusão. KOCH (2011, p.102). A maioria dos operadores apareceu nas redações dos alunos do projeto Travessia Médio, exceto aqueles que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados em enunciados anteriores. Mostrando com isso que os mesmos não têm grande vivência com o referido gênero.

Encontram-se facilmente nas produções os posicionamentos dos alunos: “eu acho”, “na minha opinião”, “essa frase quer dizer que”, “concordo com a frase”, o que corrobora com nossa constatação da falta de técnica textual para o desenvolvimento das produções.

Também constata-se que, entre as redações analisadas, o tipo de argumentação mais usado pelos alunos foi a argumentação lógica, advinda da experiência de vida, bem como do cotidiano escolar e familiar.

Como se observou a partir deste estudo, a redação caracteriza-se como um gênero textual tipologicamente heterogêneo e, para dar consistência argumentativa ao seu texto, os educandos valeram-se de diferentes sequenciais tipológicos.

Assim o exercício da argumentação, que possibilitaria o desenvolvimento da criticidade do aluno, requer do professor um entendimento de que esse gênero textual torna-se importante e necessário no ensino da escrita, uma vez que o contato com diferentes textos torna mais fácil a compreensão da constituição heterogênea dos gêneros, especialmente, a redação dissertativa argumentativa.

Portanto, desde já, é necessário que seja trabalhado entre o corpo docente e o discente, o feedback da responsabilidade em trabalhar com o gênero redação, realçando a argumentação.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre et al, papel da memória. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- ANTUNES, Irandé Costa. Lutar com Palavras: Coesão e Coerência. São Paulo: Parábola , Editorial 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O discurso de outrem. Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Freudismo**. SP: Perspectiva, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa- Com exercícios**. Teresópolis, RJ: Lucena, 2003.
- BEDNAREK, M. A Frames revisited – the coherence – inducing function of frames. Journal of Pragmatics, 2005p. 50.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Campinas-SP, 1976.
- \_\_\_\_\_. **O aparelho formal da enunciação**. In : BEVENISTE, E. Problemas da linguística geral II. Campinas : Pontes, 1989.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN/Língua Portuguesa–3º e 4º ciclos**. Brasília, MEC/sef, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRÉAL, Aída Ferraz. **Ensaio da semântica: ciência das significações**. et. Al. São Paulo: EDUC-Pontes, 1992.
- BRITTO, Paulo Henrique. **Paraísos Artificiais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **Problemas da Investigação Em Sociologia Urbana**. Argentina:Siglo Veintiuno, 1971.
- CHIAPPINI, Ligia. CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. Volume 6. São Paulo: Cortez, 2004.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

- CLARK, Romy & IVANIC, Roz. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.
- CORNISH, Francis. *Anaphora, Discourse, and understanding*. New York: Oxford University Press, 1999.
- DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DUCROT, O. ANSCOBRE. **Provar e dizer: linguagem e lógica, leis lógicas e leis argumentativas**. São Paulo: Global, 1981.
- DUCROT, Oswaldo. **Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário das Ciências da linguagem*. Porto Alegre: Dom Quixote, 1972.
- \_\_\_\_\_. Topoi e formas tópicas. In Zand Wais, Ana (Org). **Relação entre pragmáticas e enunciação**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2002 p. 30,31.
- \_\_\_\_\_. **O dizer eo dito**. São Paulo: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswaldo; CAREL, Marion. **Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação**. In: *letras de hoje*, Porto Alegre. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e topoi argumentativos*. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Los modificadores desrealizantes**. In: *Signo & Seña*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, v. 9, 1998. (Tradução de Corina García Gonzáles e Alicia Barbieri).
- \_\_\_\_\_; TODOROV, Tzvetan; MIYASHIRO, Alice Kyoko. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Editora perspectiva, 1988.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FREGE. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.
- GARCIA, Luiz. **Manual de redação e estilo**. Globo, 1992.
- GERALDI, João Vanderley, (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GIENRING, M. E. TEIXEIRA, M. **Investigando a linguagem em uso: estudo em linguística aplicada**.

- GODOY, Arilda. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In revista de administração de empresas, v. 35 N2, MARÇO\ABRIL, 1995.
- GROZS, B. J.; SIDNER, C. L. **Attention, intention, and the structure of discourse**. Computational Linguistics, vol. 12, 1986.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HASAN, R. **The structure of a text the identity of text**. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989.
- HOUAISS – **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Ver. E aum.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HOFFMAN , Jussara avaliando redações: Da escola ao vestibular. Porto Alegre, Mediação, 2002 p. 52.
- INDUSKY, F. **Discurso e textualidade: o texto nos estudos da linguagem especialidades e limites**.Campinas: Fontes,2006.
- JACOB, André. (Dir.) *Encyclopédie Philosophique Universelle*, Paris, Univ. de France, v. 2, tome 1, Les notions philosophiques: dictionnaire - Philosophie occidentale, A-L, 1990.
- KARNOPP, Lodenir Becker. **Teorias do texto e do discurso**. São Paulo: Ulbra, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. **Gramática do português falado**, v. 8, 2002.
- KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 13ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1995, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEAL, Telma. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: Silva, Janssen F.; Hoffmann, Jussara & Esteban, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Ed. Dimensão, 2003.
- LEFFA, Vilson José. Como escrevem os que ensinam a escrever – análise da produção textual de professores de língua portuguesa. LETRAS, 17 – **Escrita como prática social** – Santa Maria: UFSM/CAL, Curso de Mestrado em Letras (Jul./Dez. 1998), p. 67-92.
- LEITÃO, Luiz Ricardo; ALMEIDA, Manuel Carvalho; COSTA, Manuel Ferreira. Redação

de textos dissertativos-CESPE/UNB. Editora Ferreira. 2011.(2007)

MARCUSHI, Beth. **Diversidade textual**. 1ª edição/1ª impressão, 2006. Editora CEEL.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.. Editora Lucerna- Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_; KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. **Gramática do português falado**, v. 8, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (orgs) *Gêneros textuais & ensino*.Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Leitura em língua estrangeira na escola, teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, CAL, 1998a.

OLIVEIRA, Terezinha Pais de Avaliação Linguística – pedagogia de manuais de redação e de textos universitários, dissertação e mestrado em letras e linguísticas. Recife, UFPE. 1996

PALADINO, V.C et tal. Coesão e Coerência textuais. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Campinas, editora da UNICAMP, 1969.

PERELMAN, Chaim. Apud OLBRECHETS-TYTECA. **Tratado da argumentação**. 1958. Martins fontes: São Paulo, 1996.

PILAR, Jandira A. **o processo de escritura da redação de vestibular: O argumento como elemento no sentido entre vestibulando e avaliadores**.

**Projeto Travessia**: programa de aceleração de estudos de Pernambuco. Disponível em <http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/> .)

ROCHA LIMA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 15ª edição. São Paulo: José Olympio, 1972.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2001p.55.

SANTOS. Mª F.O.A **A interação em sala de aula 2**. Ed. Recife: Bagaço, 2004.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

TODOROV, Tzvetan; MIYASHIRO, Alice Kyoko. **Dicionário enciclopédico das ciências**

**da linguagem.** Editora perspectiva, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz C. KOCH, Ingedore G.V. **Texto e coerência** – 13ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Categorias de texto como objeto de ensino. Trabalho apresentado**, n. 21, 2006. Universidad de Buenos Aires, v. 9, 1998. (Tradução de Corina García Gonzáles e Alicia Barbieri).

VAN DIJK TEUN, T.A **cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto. 1992.

VILAR DE MELO, M. F. *et al.* Linguagem- Inclusão e diversidade. Recife: Editora Calibã, 1999.

ZANDWAIS, Ana. Relações entre pragmática e enunciação. 1ª edição. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

## ANEXOS

## TEXTO-01

ESCREVA UM TEXTO DE 15 LINHAS A PARTIR DA FRASE

"CADA ESCOLA QUE SE ABRE É UMA CADEIA QUE SE FECHA."

A CADA DIA AS ESCOLAS ESTÃO FICANDO MAIS PERIGOSAS POR CAUSA DO MAUS ALUNOS OU SEJA VANDALOS QUE SO VEM A ESCOLA PARA PERTURBA OS PROFESSORES, TEM ALUNOS QUE ATÉ PENSAM EM MATAR OS PROFESSORES POR QUE O PROFESSOR DA UMA RECLAMAÇÃO POR QUE FICAM PERTURBANDO NA SALA OS PROFESSORES ESTÃO LA PARA ENSINAR E ESSES ALUNOS QUE SO VAO A ESCOLA PARA PERTURBAR NAO ENTENDEM QUE OS PROFESSORES SO RECLAMAM PARA O BEM DOS ALUNOS IA CADA DIA A BRINHALIDADE NAS ESCOLAS ESTAO AUMENTANDO E TEM PROFESSORES QUE ATÉ FICAM COM MEDO DE ENSINAR HOJE EM DIA, SE CONTINUA ASSIM OS ALUNOS QUEREMO BATER NOS PROFESSORES, DA FUI A0 ALGUNS DIAS NAO VAI TER PROFESSOR PARA ENSINAR POR QUE? POR QUE TEM ALUNO QUE NAO GOSTA QUANDO O PROFESSOR FALA E JA VAI ALTERANDO TRA SINA DO PROFESSOR E TEM ALUNO TAMBEM QUE ATÉ LEVAM DROGA PARA ESCOLA PUSA DO BANHEIRO E ISSO TEM E ACABAR.

## TEXTO-02

Ordene um texto de 16 linhas a partir da frase.

"Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha".

É...  
 cadeia, não é só para prender porque  
 tem algum, mais sim, quer dizer vários  
 significados. A dessa frase quer dizer que  
 a cada escola que se abre é ao mesmo  
 de vidas para tentar tirar dessa vida  
 cruel, é uma cadeia que se fecha é  
 as cadeias das drogas, das dificuldades,  
 "cadeia é isso. Mas graças a Deus que  
 se crescer uma escola para ajudar  
 tirar pessoas dessa vida cruel e  
 importante por isso temos que ajudar  
 essas pessoas a ir para escola não  
 só ler e a escrever mais sim sair  
 do mundo das drogas e da prostituição  
 pra isso também existem lugares  
 para ajudar como a sala de aulas  
 recuperando vidas com Jesus.



## TEXTO-03

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha"

A cada vez que construímos uma instituição educativa, menor é a chance dos jovens se perderem nesse mundo, onde a vida só tá pagando para ver. Mas, não é sempre

Aqueles que muito tem, não querem um dia não ter nada, e aqueles que nada tiveram pensam em um dia crescer na vida para ter tudo que querem. Quem tem cultura na vida e honestidade consigo, trabalha honestamente, para ganhar o seu pão de cada dia, sem precisar tirar dos outros sem esforço algum. Trabalha para ter o que valer.

Muitos não querem as coisas com facilidade, sem fazer o menor esforço, alguns são do tipo que sentam e esperam para que os outros levem em suas mãos, maioria são jovens com saúdes, mas que da educação dele veio isso.

TEXTO-04

Produção textual

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase.

"Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha"

Sim, a educação vem de casa mas se conquista na Escola e em outros lugares: muitos jovens do dia de hoje sai de casa lendo que vai a algum lugar e chega em outro lugar ou em até mesmo na cadeia. O que eu quero dizer é que a Escola que se abre deve ter um incentivo para tentar tirar esses jovens e adolescentes do mundo do crime.

Tem jovens e adolescentes que são influenciado na Escola que estudam para beber e fumar cigarro, com o álcool, com a cocaína, a maconha, a pedra e entre outros coisas também com o assassinato e outros.

a cada Escola que se abre é uma cadeia que se fecha. Como: Cadeia alimentar, cadeia de prostituição, cadeia de assassinato, cadeia de sequestro, e entre outras cadeias podemos encontrar jovens assim também com a influência dos pais, dos tios, e entre outros famílias

## TEXTO-05

Quem em foto de 15 horas a partir da foto:

"Cada qual que se dá é uma Códia que se fala"

Muitas pessoas acham isto, porque cada um que vai entrar no meio há há de 5:00 ou mais, por isto chama de Códia, mas no meio não, porque uma pessoa é um meio de não fazer o seu futuro e de sua família, muitas pessoas chamam Códia para as crianças que em casa, por que não há mais hora que quer, nisso tem chama de Códia.

Ainda há algumas e chamam de Códia para aquelas que não querem mais. Com a mãe, mas tem muitas que não quer ter um estudo mas não quer, porque não aproximam delas de pessoas, usando alguns de escola pública um a cada dia de estudo para fazer no vídeo, que é estudo, por causa das horas, seja o nome da própria escola.

Eu conheço uma escola que parece uma Códia, as crianças de meio não pode ser melhor do que a mãe, por causa disso as crianças chamam a escola de Códia e vai até estudar um outro escola. Tem escola que é um trabalho não suficiente, professores e quem de referência por que não estudar, e alguns tem estudo é uma escola para ser um estudo para não, nisso melhorar para cada e pode ser no futuro um trabalho bom, de qualidade.

## TEXTO-06

## Revisão textual

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Cada escola que se abre é uma escola que se fecha"

O texto na frase refletirá sobre jovens e crianças no ~~em~~ prisão que permanecem transparentes em quartos cobertos, abandonados, escola, família, etc.

Em pouco que se des fazem recordadas com medidas educacionais para que eles possam se recuperar dos vícios, vícios e etc.

Logo faz com que o futuro desta criança tenha chance de mudar, para que não se torne um "dependente químico" ou "criminoso". Graças a isso este processo pode ser revertido e a criança ou o jovem pode se reabilitar instantaneamente, mas isso não é só isso pode viver em um zibundó, vivendo dias e dias em 4 paredes com portas e grades.

Logo é um buraco, mas não podemos deixar um processo, para que isso não se torne um problema.

## TEXTO-07

1. Conclusão textual.

Escreva um texto de 15 linhas da frase.

"Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha"

Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha realmente dia de hoje eu acho que mais sucos tem menos criança trabalhando, e mais na escola onde é o seu verdadeiro lugar. mais infelizmente tem criança que não vai pra escola para ficar mais sucos usando celular e drogas e isso de muita gente acaba na cadeia, os pais tem que estar a mão na consciência e estudar pra ser alguém na vida por que os sucos não dá nada a não ser a cadeia.

É... tem muita gente na vida de hoje que não tem estudo e não possuem um emprego para ajudar a família e muita gente acaba usando drogas e morrendo ou na cadeia.



## TEXTO -08

Produção Textual

que cada poeta que se aboe é uma pa-  
a que se fecha?

que com uma oportunidade de transcor-  
ens e viduas de poder estudar conhecer  
que é certo e o que é errado. eles

no crianças e jovens que moram em  
da ou lugares que existem muitos Crimi-

o. É através de uma escola ou um  
so essa criança vai ter oportunidade de  
um trabalho direito. É criança que não

esses oportunidade de estudar ou fazer  
m curso eles não sabem ler e outros  
os. porque várias estas presas talvez por  
nenhuma, pode se abriram para eles.

Brasil existem várias oportunidades  
que os crianças não vivem no mundo  
tráfico existem várias palestras mas  
se para ensinarem o menino certo e  
errado.

também tem a igreja uma pessoa  
nada se seu coração por eles também  
certo de uma Bíblia pode se fechar.

## TEXTO-09

1º) Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase.

"Cada escola que se abre é uma cadeia que se fecha."

Essa frase quer dizer que a quantidade de crimes e violência é grande. Existe pessoas que se drogam e se viciam. Essas pessoas ficam violentas, agressivas.

As vezes quando a situação é sério elas precisam de ajuda e perem até serem internadas em clinicas contra o vício.

Essas pessoas começam a roubar para manter o vício e cometer crimes, umas pessoas aceitam ajuda já outras não querem nem saber e no final acabam morrendo e, é isso que a frase quer dizer quando abre a escola, diminui os crimes, as crianças estudam recebem educação para não cair no mau caminho.

## TEXTO-10

Exercício Produção textual

Observar um texto de 15 linhas a partir da frase:

Each melada que se al se é uma ladua  
que se feliz

Hoje em dia se o governo atear-se mais na área de educação lá na frente não haverá tanta violência como nós vemos lá a fora. Eles deveriam trabalhar mais nessa área por que hoje em dia só trabalha quem tem "educação" e aqueles que não estudaram não conseguem por que não tem emprego para eles.

Muitos ferremos acabam sendo presos ou até mesmo morrendo por causa dos roubos das drogas etc. Se eles estivessem nas escolas eles teriam as suas mentes recuperadas e aprenderiam e quando eles crescerem teriam uma profissão e não um vício.

As escolas devem investir mais em educação, livros profissionalizantes para os jovens e crianças das classes baixas e mí-dias.

## TEXTO-11

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase

"Cada escola que se abriu é uma cadeia, que se fecha".

Há cada escola que se abre, são várias estudantes nelas, aprendendo mais sobre uma educação melhor, mas temos um porém, que os estudantes não estão querendo nada com a vida, estão jogando fora o futuro e saindo da escola e entrando em milhares de cadeias que fecham

A realidade é esta jovens entrando nas cadeias e todos os dias fecham uma penitência, mostra com isso que o mundo não está com brincadeira muita violência, nascem crianças cada dia que passa e morre cada dia que vem, porém um conselho dos mais velhos vem agora:

Meu filho ou quem seja, estude e tenha o futuro melhor, olhe suas companhias para que não leve-o para um mal caminho, ou a morte ou a cadeia. Você estudando não vai perder nada e só tem a ganhar.

**TEXTO-12**



**Produção textual**

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase

"Cada escola que se abre é uma escola que se fecha"

Alguns tempo existem mais adolescentes  
 mas não mais escolas, do que nos tempos  
 infelizmente, acho que devia mudar,  
 porque cada escola que se abre é uma escola  
 que se fecha, acho que o mundo não  
 melhorar muito se fosse assim sem  
 crianças e adolescentes matriculados com o  
 tráfico de drogas sem a boca de fumo  
 sem passar fome. E existe um escolas  
 abertas para essas pessoas e as escolas  
 se fechadas para elas, mais infelizmente  
 não tem adolescentes interessados em  
 estudar e também não conseguem se libertar  
 da vida que tem que se traz sofrimento  
 para eles.

## TEXTO-13

Produção textual:

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Cada escola que se abre é uma caçaria que se fecha"

É muito importante várias escolas espalhadas pelo mundo todo, principalmente em bairros pobres, onde crianças e adolescentes vivem jogados, sem nada pra ocupar seu tempo. Crianças que não tem uma família certa, que não tem ninguém pra eles, procuram uma vida melhor pra si mesmo. Mas tem adolescentes e crianças que já estão com outras preocupações, com outras vidas e acabam perdendo a grande chance de ter alguém na vida. Crianças pobres e desabrigadas o melhor lugar pra elas é a escola, onde elas vão aprender várias coisas sobre a vida. Assim elas na escola vão ocupar todo o seu tempo, em vez de estar na rua, roubando fome e fazendo coisas erradas. Essa frase é muito legal. Cada escola que se abre é uma caçaria que se fecha"

## TEXTO-14

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Cada escola que se abre é uma cadeira que se fecha."

A escola hoje em dia, é uma coisa a maioria das pessoas não ligam muito, pois só pensam em coisa que não deve fazer.

Hoje, nos precisamos muito do estudo pois, se agente não tiver o estudo completo não arruma trabalho, mas antigamente a maioria das pessoas que trabalhavam em empresas eram conhecidos como "ricos" e os outros que não trabalhavam nessas empresas trabalhavam de lavadeira de roupa, fachineira, babá etc...

Os homens só pensam em fumar os melados deles e não pensam na vida, amastarde todos nós temos que arrumar um trabalho, porque sem um trabalho nós não temo: casa, comida, e outras coisas que adoram fazer mais. Nunca vou abandonar meus estudos, para fazer coisa errada nós estudando estamos fazendo nosso próprio futuro.

## TEXTO-15

## Produção textual

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase.

"Cada escola que se abre é uma cadia que se fecha".

Cada escola que se abre é uma cadia que se fecha, porque tem muita gente envolvida nas drogas em ruas e em uma criminalidade. Eu acho que essa frase quer dizer que as escolas ajudam a tirar crianças adolescentes das ruas e dos crimes. Não só as escolas que ensinam a ler e a escrever mas também aquelas que ensinam arte como música grafite. Tem também aquelas que ajudam a tirar das drogas.

Tem muitas pessoas nas ruas que não sabem escrever e nem ler por isso acham dificuldades para encontrar emprego com isso vão roubar, matar e fazem até coisas piores por isso eu acho que essa frase significa isso.

## TEXTO-16

## Produção textual

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Toda escola que se abre é uma cadeira que se fecha"

Como a vida nos mostra dificuldades, embora temos que lutar pelos nossos sonhos, tem uma frase que mostra isto, que diz assim: "Toda escola que se abre é uma cadeira que se fecha", não é porque somos pobres que não podemos estudar.

Somos humanos, cidadãos que devemos nos esforçar pelos nossos ideais, mas que esses ideais não têm repercussão em nossas vidas, temos escolas para isto, tem muitas escolas e cadeiras, mas qual é a que entrega agente ou ter uma profissão? muitos dizem que a cadeira é uma escola.

Pois eu tenho certeza que não é, Pois escolas estão abrindo com cursos e professores qualificados, que estudaram bastante para assumir aquele cargo e jovens não dão valor a isto que eles estão ganhando de uma certa forma, são oportunidades que não podemos jogar fora.

## TEXTO-17

Escreva um texto de 45 linhas a partir da frase:

1. Cada palavra que se abre é uma cadeia que se fecha.

Cada dia mais a educação vem na questão da escolha e de cada um. Muitos vão empremente já outros resolvem ficar no caminho. No dia-dia de hoje a maioria das pessoas quer ter um futuro melhor afinal quem não quer? Mais muitas vezes o mesmo futuro de onde de nós mesmo, de nossas escolhas de nossas opiniões. em cada um de nós encontra-se uma opinião diferente, por que nós não somos iguais.

Muitos adolescentes escolhem a criminalidade já outros escolhem o caminho certo que é os estudos e as oportunidades que aparecem nessa vida e a de nós pagala e saber apreciar.

## TEXTO-18

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:  
"Lada escola que se abre é uma ladeia que se fecha".

A frase quer dizer que com mais educação  
criamos um futuro melhor, sem ladeias,  
ou com um número menor de pessoas presas.

Se em uma comunidade pobre, onde  
habitam pessoas sem dinheiro, ou distante  
das escolas públicas for colocada uma  
escola onde o ensino é bom, as crianças  
dessa comunidade ao invés de roubarem  
o dinheiro de alguém, ou roubarem  
mercados para conseguir dinheiro e alimentos,  
irão estudar, e com o estudo, vão  
aprender de forma correta a "ganhar dinheiro".

A lada escola que se abre, mais  
pessoas irão ter um bom futuro com  
a educação.

## TEXTO-19

Produção Textual

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase.

"Cada escola que se abre é uma escola que se fecha"

As escolas têm um ato maravilhoso para a educação de cada criança. Não só a educação, mas também para aprender um pouco mais, do que aprendemos no dia a dia na escola. Temos privacidade para aprender tudo aquilo que não sabemos.

É sim cada escola que se abre é uma oportunidade que aparece. Para libertar aqueles que estão nas drogas nas ruas e aparecer algo para eles aprender tudo aquilo que ainda não sabem. 90% das pessoas que estão no presídio não têm escolaridade, e estão presos em um lugar que não lembra a escola.

## TEXTO-20

Escreva um texto de 15 linhas a partir da frase:

"Cada escola que se abre é uma caduça que se fecha"

Ele refere-se que cada escola que se abre, tira várias pessoas das ruas, dos vandalismos e dos drogas e bota em um lugar que educa e dá um futuro melhor para essas pessoas.

Essas escolas que os governos fazem é para tirar várias crianças e drogados e tem vários drogados que vão para escola para fumar, ter relações sexuais e roubar.

Mais todos nós sabemos que a caduça tira mais de 80% de ladrões das ruas e eles ficam em escola de governo.