

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

MARTHA CHRISTINA FERREIRA ZONI DO NASCIMENTO

E SE A PREMISA FOR DISCORDAR?
A REFUTAÇÃO EM AULAS DE PORTUGUÊS

NITERÓI

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARTHA CHRISTINA FERREIRA ZONI DO NASCIMENTO

E SE A PREMISA FOR DISCORDAR?

A REFUTAÇÃO EM AULAS DE PORTUGUÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Estudos de Linguagem.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Rosane Santos Mauro Monnerat**

Niterói

2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

N244 Nascimento, Martha Christina Ferreira Zoni do.
E SE A PREMISA FOR DISCORDAR? A REFUTAÇÃO EM AULAS DE
PORTUGUÊS / Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento. – 2010.
2 v.
Orientador: Rosane Santos Mauro Monnerat.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2010.
Bibliografia: f. 186-193.

1. Discurso. 2. Didática. 3. Língua portuguesa - Conectivos. 4. Linguagem. 5.
Competência comunicativa. I. Monnerat, Rosane Santos Mauro. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.
CDD 801.955

MARTHA CHRISTINA FERREIRA ZONI DO NASCIMENTO

E SE A PREMISA FOR DISCORDAR?

A REFUTAÇÃO EM AULAS DE PORTUGUÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Estudos de Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosane Santos Mauro Monnerat – Universidade Federal Fluminense

- Orientadora -

Prof.Dr. Helênio Fonseca de Oliveira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Carlos Santos de Azeredo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Beatriz dos Santos Feres – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Lygia Maria Gonçalves Trouche – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Maria Aparecida Lino Pauliukonis – Universidade Federal do Rio de Janeiro
(Suplente)

Profª Drª Norimar Pasini Mesquita Júdice – Universidade Federal Fluminense
(Suplente)

Aos alunos da Escola Estadual Gabriel de Almeida Café,
por terem sido parceiros na execução deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Rosane Santos Mauro Monnerat, orientadora competente, amiga e serena, por ter ousado acreditar em meu projeto e por ter me dado a oportunidade de, hoje, estar aqui.

Ao Prof.Dr. José Carlos Santos de Azeredo e à Profª Drª Norimar Pasini Mesquita Júdice, meus professores, em diferentes momentos de minha vida acadêmica, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

Aos professores doutores Beatriz dos Santos Feres, Helênio Fonseca de Oliveira, José Carlos Santos de Azeredo, Lygia Maria Gonçalves Trouche, Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Norimar Pasini Mesquita Júdice, pelo tempo (precioso) dedicado à leitura desta Tese.

Ao Instituto de Letras da UFF, em especial à Secretaria de Pós-Graduação, pela prontidão em ajudar.

À Universidade Federal do Amapá, pela liberação para minha qualificação.

Aos meus colegas do Curso de Letras, em especial aos amigos Maria Eduiza Miranda Naiff (mais do que amiga: irmã), Manoel Azevedo de Souza e Regina Lúcia Nascimento, pelo caminho percorrido juntos e à Adelma das Neves Barros Mendes, pelas conversas sobre sequência didática.

À Escola Gabriel de Almeida Café, pelas portas abertas.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

À minha família, pela (re)acolhida no Rio de Janeiro. À minha mãe, Ligia Maria, e a meu pai, Armando Zoni, meus nortes.

A meus filhos Nikolas e Yasmim Zoni, por me darem força para seguir, sempre. A meu marido Edson e à minha sobrinha Maria, pelo apoio.

A D'us, por tudo.

SINOPSE

Análise da proposta de construção de uma sequência didática com foco nos conectores de contrajunção e nas estratégias discursivas acionadas por eles a partir do gênero Carta do Leitor. Pesquisa-ação de base etnográfica. Tratamento qualitativo-quantitativo dos dados. Ancoragem teórica da semiolinguística e da teoria sociodiscursiva de gêneros. Estudo e análise dos conectores sob uma perspectiva semântico-discursiva.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: <i>Demografia do Estado do Amapá</i>	101
Gráfico 2: <i>Faixa etária das alunas da turma</i>	105
Gráfico 3: <i>Faixa etária dos alunos da turma</i>	106
Gráfico 4: <i>Faixa etária total da turma</i>	106
Gráfico 5: <i>Bairros da Zona Norte – percentual por alunos</i>	107
Gráfico 6: <i>Bairros do Centro – percentual por alunos</i>	108
Gráfico 7: <i>Bairros da Zona Sul – percentual por alunos</i>	108
Gráfico 8: <i>Atividade a1 – módulo 2</i>	131
Gráfico 9: <i>Atividade a2 – módulo 2</i>	132
Gráfico 10: <i>Atividade a3 – módulo 2</i>	132
Gráfico 11: <i>Dados percentuais – módulo 2/A</i>	133
Gráfico 12: <i>Atividade b1 – módulo 2</i>	135
Gráfico 13: <i>Atividade b2 – módulo 2</i>	136
Gráfico 14: <i>Atividade b3 – módulo 2</i>	136
Gráfico 15: <i>Dados percentuais – módulo 2B</i>	137
Gráfico 16: <i>Atividade a1 – módulo 3</i>	143
Gráfico 17: <i>Atividade a2 – módulo 3</i>	143
Gráfico 18: <i>Atividade a3 – módulo 3</i>	144
Gráfico 19: <i>Atividade a4 – módulo 3</i>	144
Gráfico 20: <i>Atividade b1 – módulo 3</i>	145
Gráfico 21: <i>Atividade b2 – módulo 3</i>	145
Gráfico 22: <i>Atividade b3 – módulo 3</i>	146
Gráfico 23: <i>Atividade b4 – módulo 3</i>	146
Gráfico 24: <i>Atividade a1 – módulo 4</i>	150
Gráfico 25: <i>Atividade a2 – módulo 4</i>	150

Gráfico 26: <i>Atividade a3 – módulo 4</i>	151
Gráfico 27: <i>Atividade a4 – módulo 4</i>	151
Gráfico 28: <i>Atividade b1 – módulo 4</i>	152
Gráfico 29: <i>Atividade b2 – módulo 4</i>	152
Gráfico 30: <i>Atividade b3 – módulo 4</i>	153
Gráfico 31: <i>Atividade b4 – módulo 4</i>	153
Gráfico 32: <i>Atividade a1 – módulo 5</i>	156
Gráfico 33: <i>Atividade a2 – módulo 5</i>	157
Gráfico 34: <i>Atividade a3 – módulo 5</i>	157
Gráfico 35: <i>Dados percentuais – módulo 5/A</i>	158
Gráfico 36: <i>Atividade b1 – módulo 5</i>	162
Gráfico 37: <i>Atividade b2 – módulo 5</i>	162
Gráfico 38: <i>Atividade b3 – módulo 5</i>	163
Gráfico 39: <i>Dados percentuais – módulo 5/B</i>).....	163
Gráfico 40: <i>Atividade a1 – módulo 6</i>	167
Gráfico 41: <i>Atividade a2 – módulo 6</i>	168
Gráfico 42: <i>Atividade a3 – módulo 6</i>	168
Gráfico 43: <i>Dados percentuais – módulo 6/A</i>	169
Gráfico 44: <i>Atividade b1 – módulo 6</i>	169
Gráfico 45: <i>Atividade b2 – módulo 6</i>	170
Gráfico 46: <i>Atividade b3 – módulo 6</i>	170
Gráfico 47: <i>Estratégia utilizada (atividade b módulo 6)</i>	171
Gráfico 48: <i>Dados percentuais - módulo 6/B</i>	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: <i>Dados coletados para a constituição do corpus</i>	18
Quadro 2: <i>Processo de transformação e processo de transação</i>	24
Quadro 3: <i>Esquema da sequência didática</i>	45
Quadro 4: <i>Objetos de trabalho para o gênero Carta do Leitor</i>	48
Quadro 5: <i>Ensino de estratégias de refutação/Carta do Leitor</i>	49
Quadro 6: <i>Componentes da encenação argumentativa</i>	55
Quadro 7: <i>Estrutura geral da indução</i>	64
Quadro 8: <i>Estrutura geral da dedução I</i>	64
Quadro 9: <i>Estrutura geral da dedução II</i>	65
Quadro 10: <i>Indicadores de conclusão e de premissas</i>	67
Quadro 11: <i>Indicadores da refutação</i>	71
Quadro 12: <i>Conectores de contrajunção e conjunção/estratégias afins</i>	73
Quadro 13: <i>Etapas da sequência didática em Macapá</i>	112
Quadro 14: <i>Cotas raciais: primeiros argumentos dos alunos</i>	113
Quadro 15: <i>Cotas raciais: argumentos favoráveis</i>	114
Quadro 16: <i>Cotas raciais: argumentos contrários</i>	115

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA	22
1.1 O PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO.....	23
1.2 OS SUJEITOS E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO.....	26
1.3 AS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM.....	27
2 GÊNEROS DISCURSIVOS: TEORIAS, MÉTODOS E ENSINO	29
2.1 GÊNERO NA ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA.....	30
2.1.1 <u>A perspectiva sociodialógica de Bakhtin</u>	30
2.1.2 <u>A perspectiva semiodiscursiva de Maingueneau e Charaudeau</u> ..	35
2.1.3 <u>A perspectiva sociointeracionista de Schneuwly</u>	38
2.2 GÊNERO, ENSINO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	42
3 A CARTA DO LEITOR: UM GÊNERO COMO OBJETO PARA O ENSINO	50
3.1 O MODO PREDOMINANTE DE ORGANIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR: O ARGUMENTATIVO.....	53
3.1.1 <u>A mecânica argumentativa</u>	54
3.1.2 <u>Componentes da encenação argumentativa</u>	54
3.1.3 <u>Os elementos da relação argumentativa</u>	57
3.1.4 <u>Modos de raciocínio</u>	63
3.1.5 <u>A refutação</u>	68
3.2 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DA REFUTAÇÃO E OS CONECTORES DE CONTRAJUNÇÃO.....	71
3.2.1 <u>Conectores de contrajunção/estratégias de contraexpectativa ou suspense</u>	74
3.2.2 <u>Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto</u>	86
3.2.3 <u>Conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção</u>	94

4 O LOCUS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA.....	100
4.1 O AMAPÁ.....	100
4.2 MACAPÁ.....	101
4.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL LOCAL.....	102
4.3.1 <u>A Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café.....</u>	104
4.3.2 <u>A turma.....</u>	104
5 DAS CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	109
5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	110
5.1.1 <u>A apresentação da situação(1º e 2º dias).....</u>	112
5.1.2 <u>Produção inicial (3º dia).....</u>	115
5.1.3 <u>Módulo 1 (4º dia).....</u>	124
5.1.4 <u>Módulo 2 (5º dia).....</u>	129
5.1.5 <u>Módulo 3 (6º dia).....</u>	139
5.1.6 <u>Módulo 4 (7º dia).....</u>	147
5.1.7 <u>Módulo 5 (8º dia).....</u>	154
5.1.8 <u>Módulo 6 (9º dia).....</u>	166
5.1.9 <u>Produção final (10º dia).....</u>	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	186
RESUMO.....	194
ABSTRACT.....	195

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, percebe-se uma efervescência de teorias que começaram a despontar a partir da segunda metade do século XX e que, agora, parecem estar integradas, de forma direta ou indireta, às políticas públicas de ensino. Entre essas teorias, cito: a Pragmática, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística do Texto e a Análise do Discurso. No que tange aos documentos de onde emanam as políticas para o ensino, posso citar, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM 1999).

Como consequência, novos objetos de ensino e aprendizagem estão sendo reivindicados para as aulas. Hoje, é necessária a adoção do texto como unidade de ensino, e dos gêneros discursivos como objetos de ensino. Essa mudança de perspectiva para o ensino de língua materna exige esforços de reflexão para a apropriação desses novos saberes por parte do professor e, mais do que isso, para a sua aplicabilidade às práticas educativas em sala de aula.

Na contramão desse processo de mudança, ao menos em boa parte, estão os professores que atuam nas escolas da Educação Básica. Segundo Pauliukonis e Santos (2006, p. 7), “a grande maioria do corpo docente das escolas de ensino fundamental e médio necessita obter e/ou rever conhecimentos sobre as mais recentes teorias lingüísticas¹ [...]”. Para as autoras, ainda, “a atitude dos professores diante dos textos é essencial para qualquer inovação na escola, pois são eles talvez os únicos em condições de promover mudanças significativas no ensino”.

Mas essa eleição do estudo do texto, em sala de aula, faz permanecer um impasse que não é novo: como conciliar as tradicionais aulas de ensino de

¹ Neste trabalho, optei por utilizar as citações tal como no texto original, apesar da recente mudança no sistema ortográfico brasileiro.

gramática com o ensino do texto? O papel atribuído à gramática normativa, e ainda hoje fortemente presente em aulas de língua materna, precisa ser redimensionado. A questão é: como fazer? Oliveira e Monnerat (2005), dentre outros autores, mencionam a necessidade que há em se ensinar gramática sob uma perspectiva semântico-discursiva para que esse ensino esteja articulado às práticas de produção de textos. Percebe-se que a gramática deve ser ensinada dentro de práticas concretas de linguagem.

Semelhante posição também é assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) do ano de 1998, uma vez que apontam dois eixos de ensino: os eixos de uso (prática de leitura, escuta, produção de textos) e o eixo de reflexão (prática de análise linguística, o que inclui o ensino de conhecimentos gramaticais). Para a articulação desses eixos, sugerem e incentivam a adoção de organizações didáticas diferenciadas e alternativas. São elas: os projetos e os módulos didáticos. Os PCN (1998) sugerem, ainda, que esses eixos sejam organizados em sequências didáticas.

Sequências didáticas são, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para Rojo (2005, p. 35), as sequências didáticas constituem um material didático maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos. A autora (*ibidem*) enfatiza, também, que, ao elaborar um trabalho com sequências didáticas,

as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultados destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem.

E os alunos? Que capacidades/competências são requeridas deles atualmente? Espera-se que os alunos “ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (PCN, 1998). Espera-se que eles, também, comecem sua inserção efetiva no mundo da escrita, “ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (*idem*). Se for para pensar em

alunos que estão concluindo o nível médio, então, mais complexas são essas capacidades/competências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM, 1999, p. 36), afirmam que

as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como **pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar**, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade de estudos. [grifos meus]

Caso se pense na atitude de argumentar, tão cara a alunos que estão no Ensino Médio, que capacidades/competências ela aciona? É possível pensar em técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, capacidade crítica, escuta e respeito pelo outro, capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade (cf. DOLZ; PIETRO; SCHNEUWLY, 2004, p. 248-249). No Ensino Médio, sobretudo, é necessário que o aluno

aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos) (PCNEM, 1999, p. 45).

Assim, além das sugestões oficiais de se trabalhar de forma sistematizada por intermédio de sequências didáticas a partir de um gênero de discurso específico, é necessário pensar em que capacidades/competências se deve trabalhar em sala de aula, a partir da escolha do gênero.

Como escolher um gênero para estudo em sala de aula? E como relacionar, por exemplo, os eixos de produção de texto e de análise linguística? Trouche (2008, p. 14) dá uma boa sugestão de trabalho com o gênero Carta do Leitor. Para a autora,

a carta dos leitores, como um subgênero do tipo carta, é um texto de fácil acesso e habitual em nossos jornais e revistas. Por isso, trata-se de um material didático produtivo nas aulas de língua portuguesa, já que é um texto real, cumprindo uma função social importante. [...] o gênero “carta do leitor” pertence ao domínio midiático (jornalístico) e permite ao enunciador realizar

vários atos de fala como criticar, solicitar, parabenizar, agradecer, demonstrar desagrado etc. Por tudo isso, vemos as claras implicações de sua análise e produção como instrumento didático em que a língua (gramática) é observada sob o aspecto enunciativo, enfim uma gramática em função dos sentidos que produz, em situação de comunicação. O estudo da gramática nessas circunstâncias passa a ser produtivo porque não mais centrado na metalinguagem e em padrões, por vezes, altamente idealizados.

Em uma Carta do Leitor, vários são os atos de fala (criticar, solicitar, parabenizar, agradecer, demonstrar desagrado etc). Se o professor quiser ensinar os alunos a discordar de pontos de vista, ou discordar de argumentos, por exemplo, que conteúdos privilegiar? Por certo não poderia deixar de lado marcadores discursivos que assinalam a refutação (os quais chamo de conectores de contrajunção), tais como *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, mesmo que, apesar de, se bem que* e similares. Mas, mais do que isso, esses conectores devem ser ensinados a partir de estratégias discursivas, tais como a da contraexpectativa ou suspense, da antecipação e a do contraponto.

Diante dos problemas apresentados pelos professores para fazer a necessária articulação gramática/texto (a partir de um gênero específico) em suas aulas e em vista de uma possibilidade de se fazer com os alunos essa articulação mediante um trabalho sistemático por intermédio de sequências didáticas, pergunto-me se não seria esse o caminho viável e já há algum tempo desejável para o efetivo desenvolvimento das capacidades/competências de linguagem dos alunos que os fizesse, de fato, apropriarem-se das práticas de letramento da sociedade. Dessa forma, seria possível pensar no casamento dos saberes de referência, requeridos hoje, com a prática de sala de aula.

Ao pensar em casar todas as questões e sugestões levantadas, até então, assumo que ***esta Tese é uma proposta de construção e execução de uma sequência didática a partir do gênero Carta do Leitor cujo foco é o ensino dos conectores de contrajunção, e as estratégias discursivas que eles acionam.***

Minha hipótese é a de que o professor, ao aliar o ensino desses conectores a estratégias discursivas, é capaz de trabalhar com os alunos capacidades/competências de linguagem que envolvem não apenas as formas da língua, mas também a situação de comunicação de forma mais geral. Em se tratando do ensino desses conectores de contrajunção, isso pode ser traduzido em termos de capacidade crítica e capacidade de se situar, de posicionar-se frente a um tema para refutá-lo, fazendo os alunos assumirem suas próprias posições no discurso como enunciadores que são.

Essa hipótese se desdobra nas seguintes **perguntas de pesquisa**:

- ***O trabalho para/em sala de aula de Língua Portuguesa com sequências didáticas possibilitaria a articulação dos conhecimentos gramaticais com as práticas de leitura e produção de textos? Garantiria, ainda, um ensino que levasse em conta o uso e a reflexão sobre a língua e o discurso?***
- ***Esse trabalho possibilitaria, também, uma progressão didática dos conhecimentos gramaticais que fosse além das atividades já desgastadas e estéreis de ensino de nomenclaturas e taxonomias comuns às práticas tradicionais de ensino de gramática?***
- ***O trabalho com capacidades/competências de linguagem dá instrumentos ao aluno para que esse possa fazer previsões e escolhas adequadas ao seu projeto de fala (no caso, de escrita)? É capaz de permitir ao aluno olhar para o seu texto e para o texto do outro de forma crítica?***

Ao confrontar essas perguntas de pesquisa, a partir da hipótese dada, creio atingir os seguintes **objetivos**:

- ***Contribuir para a discussão a respeito da apropriação dos saberes de referência e a aplicação pedagógica desses saberes nas práticas***

de sala de aula, utilizando como procedimento didático-metodológico a sequência didática a partir do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004);

- *Compreender a progressão dos conhecimentos gramaticais em articulação com atividades de leitura e produção de textos a partir de um gênero de discurso (no caso específico, a Carta do Leitor);*
- *Entender a articulação entre língua e discurso, em práticas sistematizadas e concretas para e em sala de aula;*
- *Analisar a viabilidade do ensino de conectores de contrajunção aliados às estratégias discursivas que eles acionam com vistas ao fim comunicativo da refutação.*

A construção, aplicação e análise da sequência didática proposta por mim constituem o **corpus** sobre o qual se estrutura este trabalho. A sequência didática foi aplicada em uma escola da rede pública estadual no município de Macapá, a Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café, para alunos do 3º ano do ensino médio (turno da tarde). As aulas ocorreram nos dias 15, 17, 18, 22, 24, 25 e 29/09 e 01, 02 e 06/10 do ano de 2009, perfazendo um total de 20 h/a. O registro dos dados foi feito a partir do material escrito produzido pelos alunos, ao longo das vinte horas de aula. Há, a seguir, um quadro com o quantitativo de **dados coletados** para a constituição do **corpus**.

DIAS	ATIVIDADES	DADOS COLETADOS
18	<i>Produção inicial</i>	34 textos
22	<i>Refacção do primeiro texto, a partir das noções aprendidas na aula</i>	24 textos
24	<i>União de dois argumentos em um único parágrafo. Inserção de um conector de contrajunção para contrastar os argumentos.</i>	32 atividades (parte a) / 30 atividades (parte b)
25	<i>Identificação de estruturas e abreviação de</i>	35 atividades (parte a) / 35

	<i>nomenclaturas</i>	atividades (parte b)
29	<i>Identificação de estruturas e identificação do trecho que contém a tese do sujeito argumentante</i>	35 atividades (parte a) / 35 atividades (parte b)
01	<i>Substituição dos conectores e manutenção da tese do sujeito argumentante</i>	37atividades (parte a) / 28 atividades (parte b)
02	<i>Retomada da produção inicial, escolha de um único argumento apresentado e refutação</i>	30 atividades
06	<i>Produção final</i>	33 textos
Total coletado:		91 textos e 297atividades

Quadro 1: *Dados coletados para a constituição do **corpus***

O objeto de trabalho, configurado como proposta e análise de uma sequência didática, define de *per si* um tipo específico de pesquisa: a **pesquisa-ação** (cf. MOITA LOPES, 1999). Esse tipo de pesquisa, empregado na construção e análise dos dados, permite gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna que o professor tem do processo. Permite, também, o envolvimento do professor na reflexão crítica do seu trabalho, visto ser ele pesquisador de sua própria prática pedagógica junto aos alunos.

A pesquisa-ação insere-se nas possibilidades metodológicas da **pesquisa qualitativa**, pois ela é, por natureza, processual (cf. ZAGO, 2003). Todas as etapas do processo são levadas em consideração para o entendimento e discussão dos resultados obtidos. Apesar disso, lança mão da metodologia de seleção, coleta e análise de dados da pesquisa quantitativa, na medida em que favorece a visibilidade de resultados, por meio de gráficos (colunas, linhas de superfície, pizzas etc.), percentuais estatísticos e relatórios. Neste trabalho, a partir do olhar de um pesquisador interno (modo de fazer da pesquisa-ação), lanço mão, em cada uma das etapas da sequência, de análises quantitativas, pois elas me fornecem indícios do rendimento dos alunos e me permitem (re)ver algumas questões mal administradas durante as aulas.

Em vista do objeto de estudo selecionado, este trabalho assume uma **orientação teórica** em que se sobrepõem os **estudos do discurso** e da

didática das línguas. Para a concepção de linguagem e língua adoto o posicionamento semiolinguístico de Charaudeau e, a partir dele, concebo que o ensino de conhecimentos linguísticos (ou gramaticais) só faz sentido se considerado em sua perspectiva semântico-discursiva.

Ressalto também a noção de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2000) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” peculiares a cada esfera de utilização da língua. Além de Bakhtin, cito também Maingueneau (2001) e Charaudeau (2004a, 2006) e, por último, Schneuwly (2004). Reconheço que os gêneros dependem da natureza comunicacional da troca verbal. Assim, embora cada texto seja único, ele é conformado por um entorno particular que rege as possibilidades de utilização da língua dentro de uma dada esfera comunicativa. A Carta do Leitor apresenta, nesse sentido, especificidades que a fazem reconhecida como tal.

Interessa-me destacar, também, a questão dos *modos de organização do discurso* (CHARAUDEAU, 1992, 2008a). Os gêneros discursivos organizam-se internamente segundo um padrão finito de modelos de encadeamento textual ou modos de organização. Cada um desses modos pode predominar em um dado gênero. Nos romances, há o domínio do narrativo; nos relatórios, do descritivo; nas Cartas do Leitor, do argumentativo. Assim, a argumentação, como resultado do processo argumentativo, também é tratada neste trabalho.

Entendo por *argumentação* (CHARAUDEAU, 2006; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999) a problematização de acontecimentos, a construção de hipóteses, o desenvolvimento de teses, a inserção de provas e a imposição de uma dada conclusão. Há, também, modos específicos de raciocínio na argumentação (cf. MARITAIN, 1996). Para marcar a argumentação ou apresentar um argumento contrário ao esperado, o produtor de um texto precisa conhecer e usar determinadas estratégias discursivas que sirvam a esse fim. É o caso das relações lógicas que são estabelecidas por determinados conectores.

No que tange ao estudo dos conectores, detenho-me naqueles que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: os operadores

de contrajunção. Baseio-me em autores como Azeredo (1995, 2004), Monnerat (2001, 2002, 2003), Neves (2000, 2003), Oliveira e Monnerat (2005), Oliveira, H. (2001), entre outros. A partir dessas noções, procuro mostrar como os conectores de contrajunção servem a estratégias discursivas diversas, o que implicará a questão do ponto de vista do enunciador e a ênfase que pretende imprimir a um ou outro argumento.

Para isso, importam as noções de *estratégias de antecipação* (essa estratégia faz o locutor dizer, *a priori*, que o argumento introduzido pela concessiva vai ser anulado) e *estratégias de suspense* (essa estratégia faz o locutor explicitar um argumento que poderia levar a uma conclusão X, para, em seguida, introduzir um argumento contrário ao esperado, que irá levar a uma conclusão não-X) (GUIMARÃES, 1987) e as noções de *contraexpectativa* (MONNERAT, 2001).

Especificamente quanto à didática das línguas, lanço mão do arcabouço teórico de Schneuwly (2004) e de demais pesquisadores do mesmo centro de pesquisas, em didática e ensino de línguas, desse autor suíço, para construir e aplicar a sequência didática, aqui, proposta. Utilizo, também, os conceitos advindos da psicologia sociointeracionista de Vygostky (2008). Importante destacar os conceitos de capacidades de linguagem de Schneuwly (2004) e de competências de linguagem de Charaudeau (2001, 2008b).

Estruturada em cinco capítulos, divididos em duas grandes partes (uma de subsídios teóricos e uma de apresentação e análise dos dados), além destas considerações iniciais e das considerações finais, a **Tese encontra-se, assim, organizada**: nos três primeiros capítulos, apresento os pressupostos teóricos que me serviram de norte. Assim, no primeiro capítulo, valendo-me da teoria *Semiolinguística* de Charaudeau (1995, 2001, 2004b, 2005, 2006, 2008b), trabalho com as noções de *processo de semiotização do mundo, os sujeitos e o contrato de comunicação e competências da linguagem*.

No capítulo seguinte, trago, à baila, a abordagem sociodiscursiva dos estudos sobre o gênero. Destaco o posicionamento de Bakhtin (2000), Charaudeau (2004a, 2006), Maingueneau (2001) e Schneuwly (2004). Menciono, também, questões relativas a gênero e ensino de língua materna.

Além de fazer referência aos PCN (1998), cito autores como Antunes (2002), Charaudeau (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Lopes-Rossi (2006) e Marcuschi (2001, 2003). Apresento, ao final do capítulo, o procedimento das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No último capítulo, desta parte teórica, enfatizo questões como: o que é o gênero Carta do Leitor (MELLO, 2008; TAFARELLO, 2003; TROUCHE, 2008), qual é o modo de organização predominante desse gênero (CHARAUDEAU, 1992, 2008a; GARCIA, 2006; MARITAIN, 1966; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1999). Por fim, discorro sobre os conectores de contrajunção e as estratégias discursivas acionadas pelo uso desses conectores (AZEREDO, 1995, 2004; CHARAUDEAU, 1992; DUCROT, 1977; DUCROT et al.; 1980; GUIMARÃES, 1987; MELO, 1980; MONNERAT, 2001, 2002, 2003; NEVES, 2000, 2003; OLIVEIRA e MONNERAT, 2005; OLIVEIRA. H, 2001; SAID ALI, 1971; SCHNEDECKER, 1992).

A segunda parte da Tese, em que consta a análise propriamente dita, está dividida em dois capítulos: o primeiro faz uma ambientação do Estado do Amapá e do município de Macapá e procura mostrar como a educação no Estado foi tratada historicamente; o segundo, voltado especificamente para as condições de execução da sequência didática, descreve suas fases de construção, bem como analisa o progresso dos alunos e a viabilidade de aplicação do modelo dessa sequência em salas de aula de português.

Além deste volume, há um segundo, destinado aos anexos, em que constam: (i) os textos que subsidiaram as atividades de produção escrita; (ii) os assuntos trabalhados nos módulos; (iii) as atividades feitas pelos alunos ao longo da aplicação da sequência didática; (iv) as produções iniciais e finais dos alunos; (v) dados gerais dos alunos.

1 A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

A perspectiva discursiva, adotada neste trabalho, pressupõe que o estudo da linguagem se dá pela reflexão sobre a relação entre as sequências textuais realmente produzidas e a sua situação de comunicação. Nessa linha de raciocínio, cabe distinguir algumas diferentes maneiras de analisar o discurso, pois, segundo Maingueneau (1997, p. 11), devido à própria organização do campo da linguística, “nos dias de hoje, ‘análise do discurso’ praticamente pode designar qualquer coisa (toda produção de linguagem pode ser considerada ‘discurso’)”. Para o autor, há duas zonas do campo linguístico: a primeira, mais nuclear, dedica-se ao estudo da *língua* em sua rede de propriedades formais; a segunda, mais periférica, refere-se à dualidade radical da linguagem, na medida em que essa dualidade remete a sujeitos inscritos em posições sociais, em uma dada circunstância sócio-histórica.

Dentre as linhas teóricas da análise do discurso, umas ficam mais próximas a esse núcleo e outras são mais periféricas e, por vezes, excessivamente abertas ao extralinguístico, desestabilizando totalmente o núcleo central. Oliveira, I. (2003, p. 25) cita exemplos de estudiosos da análise do discurso com trabalhos que se situam ou em um ponto mais próximo desse núcleo, como é o caso da análise do discurso anglo-saxã, cujos expoentes são Browne e Yule, ou em um ponto mais próximo à periferia, como é o caso da análise do discurso de linha francesa de Pêcheux.

A posição que Charaudeau (1995, 2005) assume, no campo de estudos de análise do discurso, encontra-se a meio termo dessas zonas do campo linguístico, pois pressupõe um trabalho com a linguagem que envolva: (i) o linguístico, porque, para se produzir ou se interpretar um texto, é necessário partir da (de)codificação dos signos verbais de uma língua natural; (ii) o

semiótico, porque não se restringe ao estudo das formas linguísticas e nem a uma semântica da *langue*, mas procura extrair dados da situação comunicativa, os quais são corresponsáveis pela enunciação.

Segundo palavras do próprio autor:

Eis porque a posição que tomamos na análise do discurso pode ser chamada de *semiologia*. *Sémio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do *sentido* e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um quadro de ação e com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística* para lembrar que a forma de ação é, sobretudo, constituída por um material linguageiro oriundo das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens (CHARAUDEAU, 1995, p. 98)².

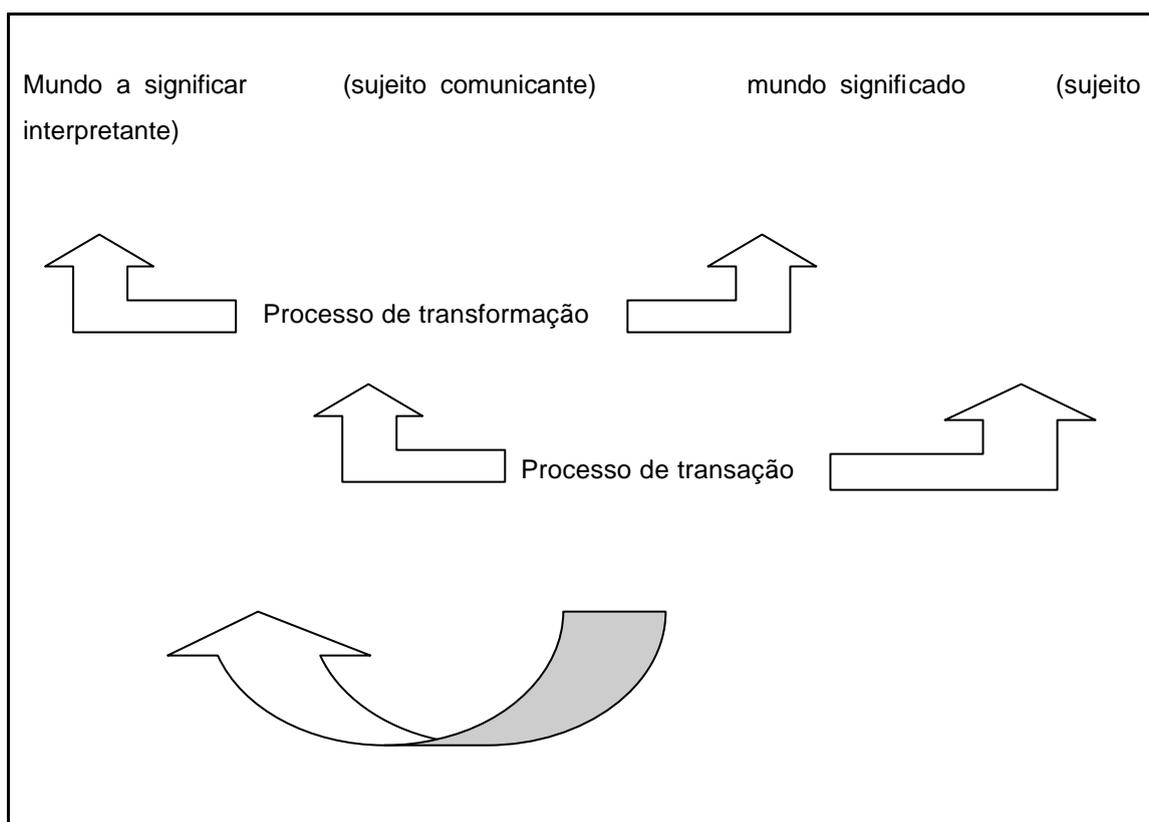
1.1 O PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

Quando se lê, ouve-se, produz-se um texto, não se está diante de referentes do mundo real (não há uma relação natural entre as palavras e as coisas), mas diante de sua *representação* por um sistema simbólico: a língua. Segundo Charaudeau (2006, p. 131),

não há captura da realidade empírica que não passe pelo filtro de um ponto de vista particular que é dado como um fragmento do real. Sempre que tentamos dar conta da realidade empírica, estamos às voltas com um real construído, e não com a própria realidade.

² Original em francês: “C’est pourquoi cette position dans l’analyse du discours peut être dénommée *sémiolinguistique*, *Sémio-*, de ‘sémiosis’, évoquant que la construction du sens et sa configuration se font à travers un rapport forme-sens (dans différents systèmes sémiologiques), sous la responsabilité d’un sujet d’intentionnalité pris dans un cadre d’action et ayant un projet d’influence sociale; *linguistique* rappelant que cette forme est principalement constituée d’une matière langagière – celle des langues naturelles – qui, par le fait de sa double articulation, de la particularité combinatoire de ses unités (syntagmatico-paradigmatique, à plusieurs niveaux: mot, phrase, texte), impose une procédure de sémiotisation du monde différente de celle d’autres langages.”

Dessa forma, ao representar, por meio da língua, o mundo real, passa-se de um *mundo a significar* para um *mundo significado*, transformando-o em objeto de troca. Nessa passagem, está envolvido um duplo processo de semiotização do mundo, descrito em Charaudeau (2005): o processo de transformação e o processo de transação, assim esquematizado:



Fonte: adaptado de Charaudeau (2005)

Quadro 2: *Processo de transformação e processo de transação*

O processo de transformação (a ação de um sujeito comunicante³ que transforma o mundo a significar em mundo significado) estrutura-se segundo quatro tipos de operação, conforme descrição a seguir:

³ Charaudeau (2005: 18) distingue dois tipos de sujeitos da linguagem: os *externos*, denominados *sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*; os *internos*, denominados *sujeito enunciador* e *sujeito destinatário*. A oposição interno/externo, relacionada ao sujeito, baseia-se na hipótese de que todo sujeito é passível de ter duas identidades: uma social e uma discursiva. Neste trabalho, não me detive nas particularidades do sujeito e limito-me a intitulá-los de sujeito argumentante e sujeito alvo (cf. Charaudeau, 1992,2008a).

- a) a operação de identificação: abrange categorias que identificam os seres do mundo, nomeando-os;
- b) a operação de qualificação: aplicação aos seres do mundo de propriedades que os qualificam;
- c) a operação de ação: descrição das ações nas quais esses seres do mundo estão engajados, narrando-os;
- d) a operação de causação: sucessão dos fatos do mundo, cuja transformação/explicação se dá mediante “relações de causalidade”. Nessa operação, os seres do mundo agem ou sofrem a ação em razão de certos motivos.

Além do processo de transformação, há o processo de transação (a utilização do *mundo significado* em objeto de troca com o *sujeito interpretante*), o qual consiste, segundo Charaudeau (2006, p. 41), “para o sujeito que produz um ato de linguagem, em dar uma significação psicossocial a seu ato, isto é, atribuir-lhe um objetivo em função de um certo número de parâmetros”. Esses parâmetros dizem respeito à identidade do outro, seu saber, sua posição social, seu estado psicológico, suas aptidões, seu papel no contrato de comunicação do qual participa, o grau de previsibilidade a respeito daquilo que é/será comunicado, os efeitos advindos dessa comunicação etc. Esse processo realiza-se de acordo com quatro princípios, os quais são:

- a) princípio de alteridade: é a pressuposição de que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre, pelo menos, dois parceiros que devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes, quer estejam em um contrato de troca imediata (parceiros que se encontram presentes fisicamente no ato da enunciação), quer estejam em um contrato de troca postergada (parceiros que não se encontram fisicamente presentes no ato da enunciação);
- b) princípio de pertinência: prevê o grau de compartilhamento de saberes implicados no ato de linguagem de que participam os parceiros desse ato. Esse princípio requer que os atos de linguagem sejam apropriados ao seu *contexto* e à sua *finalidade*;

- c) princípio de influência: refere-se ao efeito que o *sujeito comunicante* pretende produzir no *sujeito interpretante*. Ou seja, o *sujeito comunicante* tem por objetivo atingir seu parceiro para fazê-lo agir, para afetá-lo emocionalmente e/ou para orientar seu pensamento. O outro, por sua vez, sabe que é alvo de influência;
- d) princípio de regulação: diz respeito àquilo que os parceiros (sujeitos externos do ato de linguagem) sabem, conscientemente ou não, da enunciação de que participam. Os parceiros regulam o jogo de influência para que a troca linguageira prossiga ou chegue a uma conclusão.

1.2 OS SUJEITOS E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Definir o que se entende por sujeito da comunicação, na teoria Semiolinguística, é importante porque essa noção apresenta definições distintas de acordo com diferentes posicionamentos teóricos. Para Charaudeau (2004b, p. 457), essa noção

leva a considerar as relações que o sujeito mantém com os dados da situação de comunicação na qual ele se encontra, os procedimentos de discursivização, assim como os saberes, opiniões e crenças que possui e que supõe serem compartilhados pelo seu interlocutor.

Sob a ótica dos estudos da Análise do Discurso na França, cabe destacar e, de certa forma, contrapor o posicionamento de Pêcheux ao de Charaudeau. Para Pêcheux (1995, p. 161), o sujeito não se pertence, visto que os indivíduos são “interpelados” em *sujeitos-falantes* (em sujeitos de “seu” discurso). Essa interpelação fornece a cada sujeito sua “realidade” no que diz respeito a um conjunto de evidências e de significações *percebidas-aceitas-experimentadas*. Para Pêcheux (*idem*), a “evidência” de que somos sujeitos e agimos por vontade própria nada mais é que um efeito ideológico, pois a ideologia “age” de forma a “transformar” indivíduos em sujeitos, sem aparentar

fazê-lo. O sujeito, nessa perspectiva, é *passivo* e se dilui na consciência do grupo social.

Para Charaudeau (2004b), o sujeito é, ao mesmo tempo, sobredeterminado pelos condicionamentos e restrições de variadas ordens, e livre para realizar escolhas no momento da enunciação. O sujeito, para este autor, é, ao mesmo tempo, coagido pelos dados do contrato de comunicação e livre para escolher e usar de determinadas estratégias no ato de linguagem. Nesse sentido, o sujeito possui projetos de fala que vai por em prática, levando em consideração *o que diz, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte e que papel assume no dizer*.

Há, assim, uma situação de comunicação, definida por Charaudeau (2006, p. 67), como um “quadro de referência ao qual se reportam os indivíduos de uma comunidade social quando iniciam uma comunicação”. Continua o autor (*ibidem*), afirmando que “a situação de comunicação é como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico”. Como já afirmado, não se pode falar ou escrever o que se quer, como se quer, para quem se quer, onde e quando se quer.

Oliveira, I. (2003, p. 33) diz que “os atos de linguagem se dão dentro de um quadro de *restrições e liberdades*, nos limites do qual nos movimentamos”. Essas restrições e liberdades, assim como o reconhecimento de que elas existem, são definidas por um acordo prévio, mais ou menos consciente, denominado *contrato de comunicação*. Segundo Charaudeau (2006), um contrato de comunicação é um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que os sujeitos da comunicação estão envolvidos.

1.3 AS COMPETÊNCIAS DA LINGUAGEM

Como a construção do sentido, mediante um ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro, dentro de uma situação de troca específica, é importante pensar em como os sujeitos envolvidos nesse ato manipulam e reconhecem tanto *a forma dos signos, suas regras de combinação e seu sentido*, quanto as estratégias de *encenação discursiva* que estão envolvidas no ato de linguagem em função da *identidade* dos parceiros, da *finalidade* da troca, do *propósito* em jogo e das *circunstâncias materiais*. Em outras palavras, pensar na teoria semiolinguística é pensar em que competências o sujeito aciona ou precisa aprender a acionar para obter sucesso em seu projeto de fala/escrita/escuta/leitura.

Charaudeau (2008b) cita as seguintes competências que precisam ser ativadas nas trocas linguageiras: a competência situacional, a competência semântica, a competência discursiva e a competência linguística.

A *competência situacional* é uma aptidão exigida do sujeito que participa de uma dada interação comunicacional para construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros (“Quem fala com quem?”, em termos de *status*, papel social e localização dentro das relações de poder), da *finalidade* da troca (“Estou aqui para dizer o quê?” “Solicitar, informar, demonstrar, argumentar, refutar?”, expressável em termos de fins discursivos), do *propósito* em jogo (“Sobre o quê?”, relativo a uma área temática) e das *circunstâncias materiais* da troca (“Em que ambiente físico de espaço e tempo?” “Em situação interlocutiva ou monolocutiva?”, relativas ao espaço de fala dos parceiros do ato de linguagem). A competência situacional é o que determina aquilo que está em jogo no ato de linguagem, pois este não existe sem uma situação e sem um *propósito* definidos.

A *competência semântica* corresponde, para o sujeito, à sua atitude para organizar, para si e para seu parceiro do ato de fala, diferentes tipos de saberes dos quais ele tem conhecimento e que constituem suas referências. Esses saberes, segundo Charaudeau (2006) podem ser divididos em *saberes de conhecimentos* (relacionam-se aos discursos das ciências e que, de certa forma, tornam-se suficientes para dar conta do mundo da maneira mais objetiva possível; representam uma garantia, construída por determinada

comunidade, sobre aquilo que é fato e verdade do ponto de vista científico) e *saberes de crenças* (resultam da atividade humana quando se aplica a fazer com que o mundo não mais exista por si mesmo, mas sim através do olhar subjetivo que o sujeito lança sobre a representação que se cria do mundo, avaliando a legitimidade dessa representação e seu efeito sobre o homem e sua comunidade).

A *competência discursiva* é uma aptidão para manipular-reconhecer as estratégias de *encenação discursiva*, as quais são: (i) estratégias *enunciativas*, possíveis mediante o jogo de modalização do discurso e a construção de papéis enunciativos (elocutivos, alocutivos, delocutivos), que remetem às atitudes enunciativas que o sujeito constrói em função da situação de comunicação e da imagem de si e do outro que pretende transmitir; e, (ii) estratégias *enunciatórias*, que remetem aos modos de organização do discurso (modo descritivo, modo narrativo, modo argumentativo).

A *competência linguística* é uma aptidão para manipular-reconhecer a *forma dos signos, suas regras de combinação e seu sentido*. Essa competência pressupõe três tipos de *saber-fazer*: (i) um *saber-fazer* em termos de *composição do texto* (sua organização externa – o paratextual – e sua organização interna – organização em partes, sistemas de interações e anáforas etc.); (ii) o *saber-fazer* em termos de *construção gramatical* (uso apropriado dos diferentes tipos de construção, marcas lógicas, sistema de pronomes etc.); e um *saber-fazer* em termos de *seleção adequada de palavras e do léxico* (uso apropriado de palavras em função de seu valor de identificação e sua função portadora de verdade).

Segundo Charaudeau (2001, p. 18), essas competências devem ser abordadas como o resultado de um processo constante entre a aptidão para reconhecer as condições sociais de comunicação, a aptidão para reconhecer/manejar as estratégias semânticas e discursivas e a aptidão para reconhecer/manejar os sistemas linguísticos.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS: TEORIAS, MÉTODOS E ENSINO

Charaudeau (2005), ao estudar a linguagem à luz da enunciação discursiva e ao propor o aprofundamento da articulação entre o discurso e as suas condições de produção, define o ato de linguagem como resultado de uma encenação discursiva feita por sujeitos que agem, com uma matéria linguageira semântico-formal que se organiza em contratos e estratégias de comunicação. Assim, todo ato de linguagem tem origem na iniciativa de um sujeito que, para atingir determinados fins comunicativos, produz uma mensagem dirigida a outro sujeito, conforme já explanado.

Para cada um desses fins comunicativos, há formas mais ou menos estáveis de enunciados. É o que determinados autores, como Bakhtin, Maingueneau, Charaudeau, Schneuwly entre outros, cada um deles com uma dada abordagem/noção/perspectiva, chamam de gêneros de discurso/discursivos ou gêneros de texto/textuais⁴.

2.1 GÊNERO NA ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA

Homem (como constructo biopsico-histórico), sociedade e linguagem. Essa tríade constitui o campo de estudos da abordagem sociodiscursiva, cujos princípios básicos são: o estudo da linguagem, em seu caráter social mais amplo (identificação dos modos como a atividade de linguagem ocorre em funcionamento nos grupos humanos) e o estudo da linguagem em agentes particulares, isto é, o estudo de quais ações linguageiras são imputáveis a agentes particulares e, portanto, moldam o indivíduo, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas, no dizer de Bronckart (1999). Essa concepção de linguagem, como sócio-historicamente constituída mediante interações sociais, influencia diretamente a concepção de gênero de Bakhtin, Maingueneau, Charaudeau e Schneuwly, conforme se mostra a seguir.

⁴ Para um maior aprofundamento das diferentes abordagens/noções/perspectivas do gênero discursivo e seus maiores representantes, ver BONINI, A; MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. SP: Parábola Editorial, 2005.

2.1.1 A perspectiva sociodialógica de Bakhtin

Antes de tratar do gênero, propriamente dito, em Bakhtin, considera-se relevante trazer ao texto a expressão “o olhar extraposto” com a qual Machado (2005) define tanto a postura filosófica dos trabalhos de Mikhail Bakhtin, quanto a orientação em seu sistema teórico fundado no dialogismo, por intermédio do qual ele procurou compreender o mundo e seus sistemas semióticos. Assim, o ponto de vista extraposto reflete e refrata aquilo que está dentro e o que está fora de certo campo de visão; permite pensar relações eu/outro. Há uma pluralidade em cada ser que se constitui mediante a interação pela linguagem. É por isso que o autor diz que

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (não das *palavras da língua* [enquanto sistema]). Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...], estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2000, p. 314).

Essa noção de pluralidade reflete-se, também, no conceito de gênero, pois abarca igualmente formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal e articula formas discursivas criadoras da linguagem, de visões do mundo e de sistemas de valores configurados por pontos de vistas determinados.

Conforme Bakhtin, nas palavras de Machado (*op.cit.*, p. 144),

o conceito de gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, em que os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, decorrente, sobretudo, dos vários usos que se fazem da língua.

A significação do mundo é modulada por gêneros, sejam eles construídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (gêneros primários), sejam eles construídos em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa (gêneros secundários), pois todas as enunciações de nosso discurso revelam escolhas de formas construídas dentro de um todo.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2000, p. 279),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

A citação acima permite entrever, para entender a questão do gênero em Bakhtin, duas particularidades do enunciado: a *alternância dos sujeitos falantes* e o *acabamento do enunciado*. Quando Bakhtin aborda a questão da *alternância dos sujeitos falantes*, entende-se que tudo o que uma pessoa é levada a enunciar, ela o faz sob determinações do lugar de onde enuncia. Assim, tudo o que é percebido, só o é a partir de uma estrutura que agrega muitos pontos de visão. Para dizer, é necessário posicionar-se. Esse posicionamento ocorre na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos e, a depender do gênero e/ou do domínio do enunciador, mais ou menos estáveis.

Por *acabamento do enunciado*, entende-se a alternância dos sujeitos falantes vista do interior. Segundo Bakhtin (2000, p. 299), “essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria

dizer num preciso momento e em condições precisas”. Em Bakhtin, a noção de gênero foi pensada como uma forma de acabamento de uma visão de mundo determinada pelo posicionamento. É preciso dizer, mas é preciso dizer com começo, meio e fim. Há de se deixar ver/ouvir um “*dixi*” conclusivo do locutor.

Esse acabamento do enunciado subdivide-se em três fatores:

- a) o *tratamento exaustivo do objeto do sentido*; do tema do enunciado: esse tema pode ser, a depender das esferas de comunicação, mais ou menos extensivo. Nas esferas em que os gêneros são padronizados ao máximo e a criatividade, então, é quase inexistente, o tratamento do tema poderá ser quase totalmente exaustivo. Nas esferas mais criativas, o tema do enunciado, no entanto, será mais relativo. Esse tratamento dependerá de condições determinadas, em função de dada abordagem do problema, do material e dos objetivos por atingir e estará sempre dentro do intuito definido pelo autor;
- b) o *intuito* (o querer-dizer do locutor): o intuito determina as fronteiras do enunciado. Segundo Bakhtin (2000, p. 300-301),

o intuito, o elemento *subjetivo* do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – o *objetivo* – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores; seus enunciados;
- c) *as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento*. É a adaptação do intuito do locutor e do tema ao gênero escolhido, sem que esse locutor renuncie à sua identidade (é de sua posição/de seu *status* que fala) e à sua subjetividade (é o seu projeto de fala). Para falar, lança-se mão de gêneros do discurso, “em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*” (BAKHTIN, *op.cit.*, p. 301).

Para compreender o *todo* do enunciado e, conseqüentemente, a noção de gênero em Bakhtin, pois essas noções se equivalem, tem-se de entender

que o *todo* de que trata compõe-se de *estilo*, *unidade temática* (já abordada) e *unidade composicional*.

O estilo diz respeito à seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – e entra como elemento na unidade do gênero de um enunciado. É a escolha que o locutor efetua de uma forma gramatical em função de um efeito de sentido determinado para e em um dado gênero. Ele é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais.

A *unidade composicional* constitui-se de um tipo de estruturação e de conclusão de um todo; de um tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal. A unidade composicional é o que vai definir, além do arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta, o gênero como pertencente a um modo de organização do discurso, seja ele argumentativo, narrativo, descritivo.

A noção de gênero, em Bakhtin, pode ser resumida, enfim, com as seguintes palavras:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas de comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2000, p. 283-284).

Bakhtin propõe o conceito de gênero a partir da observação de que toda e qualquer esfera da atividade humana está relacionada a gêneros discursivos peculiares a cada esfera de utilização da língua. Os gêneros dependem da natureza comunicacional da troca verbal. Eles não são fórmulas rígidas sobre as quais os textos são produzidos, mas são princípios maleáveis organizadores do dizer. Para o autor, cada texto é único, singular, mas é também conformado por um entorno particular que rege as possibilidades de utilização da língua dentro de uma esfera de comunicação determinada. Apesar de Bakhtin não ter como foco considerações a respeito do ensino-aprendizagem de línguas, suas

discussões teóricas a respeito de gênero importam, sobretudo, à questão do ensino de línguas.

2.1.2 A perspectiva semiodiscursiva de Maingueneau e Charaudeau

Quais as condições situacionais do ato de linguagem? Quais procedimentos ele aciona? Em que consiste sua configuração textual? Com essas perguntas, que constroem o objeto de análise dos semiolinguistas, observa-se que o interesse que move essa perspectiva não está só na organização textual, nem só na situação de comunicação, senão no imbricamento de texto e lugar social. Nessa medida, interessa, particularmente, aquilo que os une por meio de um modo de enunciação específico: o gênero do discurso.

Para Maingueneau (2001), todo texto pertence a uma categoria do discurso, a um *gênero do discurso*. Assim, os textos produzidos em nossa sociedade (como *conversa, manual, jornal, tragédia, reality show, romance, soneto, cartão de boas festas* etc.) podem ser denominados gêneros do discurso.

Conforme o autor (*op.cit.*, p. 61-62),

os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos *setores de atividade social*. Assim, o “talk show” constitui um *gênero de discurso* no interior do *tipo de discurso* “televisivo” que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso “midiático”, em que figurariam também o tipo de discurso radiofônico e o da imprensa escrita.

Mainueneau faz uma distinção entre tipos de discurso e gêneros, que se considera importante acatar, sobretudo do ponto de vista pedagógico. Ao associar os tipos de discursos a setores ou esferas de atividade social, como a jornalística, religiosa, didática, por exemplo, o autor distingue o lugar social de circulação dos gêneros, do enunciado concreto ou texto.

O gênero do discurso, entendido como um enunciado concreto, não é uma forma que se encontra à disposição do enunciador a fim de que seus enunciados sejam moldados nessas formas. Gêneros de discurso são, sobretudo, atividades sociais e, por isso, submetidos a um conjunto de condições de êxito.

Essas condições envolvem elementos de ordens diversas, tais como:

- a) *uma finalidade reconhecida*: todo gênero do discurso visa a um tipo de modificação da situação da qual participa. A determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado;
- b) *o estatuto dos parceiros legítimos*: que papéis assumem os interlocutores em diferentes gêneros de discurso? Qual o papel de pai/filho, professor/aluno, médico/paciente em uma situação discursiva? A cada uma dessas relações correspondem direitos e deveres e também saberes;
- c) *o lugar e o momento legítimos*: lugar e momento são coerções constitutivas. Pressupõem: periodicidade, duração de encadeamento, continuidade, duração de validade presumida;
- d) *um suporte material*: entendido como dimensão midiológica dos enunciados. Uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso. Texto e suporte são inseparáveis, uma vez que um constitui e faz significar o outro;
- e) *uma organização textual*: todo gênero está associado a uma organização textual. É necessário ter consciência dos modos de

encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis (da frase ao texto).

Um gênero, para Maingueneau, é enfim: um jogo, um papel, um contrato. Um jogo, porque implica certo número de regras pré-estabelecidas e mutuamente compartilhadas e cuja transgressão afasta do jogo um participante; um papel, porque implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as determinações possíveis (há, para cada situação discursiva, um papel específico); um contrato, porque exige dos participantes a aceitação tácita de certo número de regras, bem como das sanções previstas para aquele que as transgredir.

Charaudeau (2004a) também concebe o gênero como um contrato. Para ele, os gêneros estão em um ponto de articulação entre as coerções situacionais determinadas pelo contrato global de comunicação, já mencionado, as coerções da organização discursiva e as características das formas textuais. Mas, das três coerções – discursiva, formal e situacional –, a principal, e que determina as outras, é a coerção situacional.

Em outra obra, Charaudeau (2006) estabelece três aspectos que devem ser considerados para a determinação de um gênero, ou classe textual, como também o denomina: *o lugar de construção do sentido*, *o grau de generalidade* das características que definem o gênero e *o modo de organização discursivo* dos textos.

No *lugar da construção do sentido*, estão o lugar da produção (modos de fabricação dos textos), o lugar de recepção (reconhecimento dos textos do outro) e o lugar do produto acabado (onde se configura um texto portador de sentido como resultado de uma encenação que inclui os efeitos de sentido visados pela instância discursiva e aqueles, possíveis, construídos pela pluralidade de leituras da instância de recepção).

O *grau de generalidade* das características textuais está baseado em oposições quanto à materialidade dos textos. Entre essas oposições, por exemplo, está a que é feita por Bakhtin (2000) entre gêneros primários

(simples) e secundários (complexos). Outra oposição que exemplifica essa materialidade está na distinção feita pelo próprio Charaudeau (*op.cit.*) entre textos dialógicos e monológicos. É possível pensar, ainda, na oposição feita entre oralidade e escrita. O autor afirma, no entanto, que esse critério (do grau de generalidade das características textuais), por si só, não é suficiente para constituir e definir um gênero.

Por último, aborda a questão do *modo de organização discursivo dos textos*. Os textos podem ser agrupados em tipologias de procedimentos discursivos. Assim, os textos podem ser divididos em narrativos, descritivos, argumentativos, por exemplo. É preciso considerar que, apesar de os gêneros apresentarem sequências mistas de procedimentos discursivos, é possível observar, contudo, quais procedimentos discursivos predominam em um gênero específico.

Charaudeau e Maingueneau procuram entender os gêneros tanto como rotinas e comportamentos estereotipados e estabilizados quanto como em variação contínua. Gêneros são também atividades e atos de linguagem submetidos a critérios de êxito.

Do ponto de vista pedagógico, entender o gênero como contrato e, por isso, sujeito a coerções externas e internas, é entender também que, para que haja êxito na comunicação, o aluno precisa aprender a manejar-reconhecer estratégias diversas (situacionais, semânticas, discursivas, linguísticas) relacionadas à linguagem.

2.1.3 A perspectiva sociointeracionista de Schneuwly

Para o “interacionismo social”, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu

próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 46).

Para Schneuwly, gênero é um instrumento ou, como ele mesmo prefere dizer, megainstrumento. Conceber o gênero como instrumento é acreditar que ele pode ser adaptado a um destinatário prévio, a um conteúdo preciso, a uma finalidade numa determinada situação. O gênero, nessa concepção, pode ser escolhido para, por exemplo, persuadir alguém a uma ação: parar de fumar. Nesse caso, pode-se escolher entre escrever um panfleto, um anúncio de utilidade pública do governo federal, um *cartum* etc. A escolha do gênero se faz por meio de parâmetros que guiam uma ação.

Segundo Schneuwly (2004, p. 26-27),

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

Ao definir gênero como instrumento, Schneuwly define também o objeto central de seu estudo: o ensino da aquisição/desenvolvimento da escrita (da apresentação/utilização de gêneros escritos) em crianças com idade escolar. Esse foco no ensino define não só uma teoria do gênero como instrumento, mas também propõe uma didatização do ensino do gênero na escola. Para didatizar o gênero, o autor lança mão da psicologia sociointeracionista de Vygotsky e da noção, estabelecida por Bakhtin, de gêneros primários e secundários.

Para Schneuwly (2004, p. 30),

os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles

instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas.

Essa complexificação, necessária ao processo de desenvolvimento da criança, precisa ser mediatizada pela escola. Como fazer então para pensar mais concretamente essa complexificação? Ao estabelecer dimensões para os gêneros primários e secundários, o autor estabelece também níveis entre o que a criança já sabe e aquilo que precisa aprender em seu processo de escolarização e aquisição de novos gêneros.

Para Schneuwly, são dimensões do gênero primário:

- a) troca, interação, controle mútuo pela situação;
- b) funcionamento imeditato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- c) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

São dimensões do gênero secundário:

- a) modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado. Com a complexificação dos gêneros e, sobretudo, com a sua autonomização no que diz respeito ao contexto, aparece, cada vez mais, a necessidade de criar-se uma coesão interna, um fechamento interno, por assim dizer, do texto;
- b) modos de desdobramento do gênero. Quanto mais um gênero é autônomo com relação a uma situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se complexifica. Os gêneros secundários criam seus duplos, isto é, gêneros que servem à prescrição e ao controle de sua produção. Os gêneros criam metagêneros;
- c) a gestão dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez dos gêneros primários, o que pressupõe a

existência de níveis de decisão, de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Para fazer passar de uma dimensão até uma outra, na escola, o autor sugere que os gêneros primários sejam vistos como instrumentos para a aquisição de gêneros secundários. É nesse momento que utiliza a teoria de Vygotsky, sobretudo no que tange ao processo de aprendizagem da criança.

Para Vygotsky (2008), a criança aprende a partir da interação com o outro. Nessa interação, via linguagem verbal, ela passa por estágios de desenvolvimento que vão desde a completa dependência de um adulto ou de alguém que já tenha passado pelo estágio de aprendizagem, em que se encontra, até a independência em relação à sua aprendizagem.

Como a aprendizagem é um processo, a criança passa por fases. Na primeira delas, ela imita o adulto; na segunda, ela aprende a solucionar problemas a partir da orientação de um adulto; na terceira e última fase, ela consegue resolver problemas sem ajuda, isto é, resolve situações, utilizando seu conhecimento de forma autônoma. Na teoria de Vygotsky (2008), o processo de desenvolvimento fornece indícios do potencial cognitivo, permitindo que um indivíduo construa conhecimento novo a partir de uma estrutura, um fundamento, um aprendizagem prévia.

Nas palavras do autor,

o que a criança é capaz de fazer hoje, em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (VYGOTSKY, *op.cit.*, p. 129-130).

Ao transpor essa teoria para o estudo dos gêneros, é preciso entender que a aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários – não anula todo o conhecimento que o aluno já tem de gênero. O novo sistema não elimina, nem substitui o antigo sistema. O aluno, ao aprender um novo gênero, um novo sistema, não pode fazê-lo sem algum conhecimento anterior cognitivamente relacionado. Ele precisa desse conhecimento, cognitivamente,

para conectar e suportar a nova informação – a apreensão de um novo gênero, no caso, um gênero secundário, com toda a complexidade que o envolve. Nas palavras de Schneuwly (2004, p. 34),

de fato, mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apóia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente. Essa lei pode, é claro, ser enunciada historicamente de um ponto de vista geral, como quando Bakhtin diz que a aparição dos gêneros secundários tem efeitos profundos sobre os gêneros primários: transmuta-os; ou, ontogeneticamente, quando diz Vygotsky, sobre a linguagem escrita, que esta reorganiza o sistema anterior da linguagem oral (espontânea).

A proposta de Schneuwly, longe de ser uma simplificação de uma teoria de gênero, é, sobretudo, a aplicação de uma teoria a uma situação concreta: o ensino de gêneros na escola. Acredito ser essa a principal contribuição do autor aos estudos do gênero. Como o autor faz, na prática, essa transposição dos gêneros que circulam em nossa sociedade para os gêneros a serem ensinados, apresento a questão a seguir.

2.2 GÊNERO, ENSINO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os gêneros discursivos devem ser vistos como objetos de ensino das aulas de português, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e segundo os PCN (1998). Esse último documento, por exemplo, é claro ao afirmar que “[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser retomada como objeto de ensino” (p. 23). Para grande parte dos professores, porém, tratar de gêneros parece ser uma tarefa bastante nebulosa. Há, seguramente, em sala de aula, um embate entre novos conceitos e velhas práticas. As perguntas são inevitáveis: o que ensinar em um gênero? Quais gêneros ensinar?

Como ponto de partida, utilizo um norte dado pelo próprio Bakhtin (2000): um gênero possui *estilo, conteúdo e forma (ou unidade) composicional*. Por estilo, entende-se o emprego adequado de fatos linguístico-comunicativos.

Isso implica pensar em estratégias linguístico-discursivas adequadas a um ou outro gênero. O estilo, por exemplo em uma Carta de Leitor ou em um Debate Público Regrado (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65), envolveria questões como: (i) *utilização de marcadores argumentativos para assinalar o encadeamento dos argumentos, para marcar a refutação, para marcar a conclusão*; (ii) *utilização de verbos de opinião*; (iii) *utilização de fórmulas para se oporem e exprimirem objeções* etc.

O *conteúdo* é entendido como o tema de um gênero. Se for uma história com animais que personificam ações e comportamentos humanos, pode-se pensar, *a priori*, em uma Fábula. Se for um documento de uma Universidade Pública, encaminhado ao órgão competente da Polícia Militar para solicitar segurança em dias de aplicação de provas do Vestibular, pode-se imaginar um Ofício. Ressalte-se, porém, que os gêneros podem ser subvertidos, tanto no que diz respeito ao estilo, conteúdo, quanto em sua forma composicional.

Por fim, a *forma composicional* corresponde, resguardadas algumas particularidades, ao que Adam (2001) e Bronckart (1999) chamam de sequência textual, ao que Marcuschi (2003) chama de tipo textual e ao que Charaudeau (1992, 2008a) chama de modos de organização do discurso. Enquanto os gêneros são inúmeros e estão sempre se transmutando e ampliando, a *forma composicional* abrange algumas poucas categorias, tais como: *narração, argumentação, descrição, injunção* etc. A unidade composicional é o que vai definir o arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta.

Outra questão que pode e deve ser tratada pelo professor diz respeito às condições de produção e circulação do gênero a ser trabalhado. Essas condições de funcionamento do discurso, para Lopes-Rossi (2006, p. 77), são reveladas com respostas às seguintes indagações:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Pode-se tratar dessas indagações nos termos do contrato de comunicação de Charaudeau. As condições de realização de um ato linguageiro são pistas para a interpretação e para a produção de gêneros. É importante observar tanto os parâmetros que dizem respeito ao gênero lido/produzido (modo de organização, estilo, tema, suporte, domínio discursivo), quanto os parâmetros que dizem respeito aos sujeitos da comunicação (seus saberes, suas posições sociais, suas aptidões, suas crenças, enfim, seus papéis na interação discursiva). Charaudeau (2006, p. 104) afirma que

não é a mesma coisa conversar a dois ou a quatro, em presença de um público ou sem ele, num espaço de proximidade ou de afastamento; a maneira de falar não é a mesma se aquilo a que os interlocutores se referem está se realizando na presença de dois (o que induz ao comentário) ou se já aconteceu (o que induz ao relato); dirigir-se ao outro oralmente face a face não é a mesma coisa que fazê-lo por escrito ou por qualquer outro meio material (interfone, telefone, ondas de rádio, imagem de vídeo etc.).

A partir destes três compósitos do gênero (o estilo, o conteúdo e a forma composicional), paralelamente às suas condições de produção e circulação, o professor pode começar a pensar em sistematizar as suas aulas. Segundo Antunes (2002, p. 77),

parece pertinente admitir-se uma espécie de grade programática que se organizaria, como se disse, tendo **em cada unidade**, um **gênero de texto como ponto nuclear a ser objeto de estudo**, de **análise**, de aprendizagem, afinal (sem excluir, é claro, a leitura e a eventual produção – oral e escrita – de outros gêneros). No final do ano letivo, o aluno teria tido a oportunidade de estudar, de analisar, de produzir, com orientações sistemáticas, textos de, pelo menos, oito gêneros diferentes.

Quanto à questão de qual gênero ensinar, os PCN (1998, p. 24) propõem que sejam priorizados os textos dos chamados usos públicos da linguagem. Assim,

os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o

exercício de formas de pensamento mais elaborados e abstratos, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Faço, aqui, um paralelo com a proposta de ensino de gêneros de Schneuwly (2004), quando ele sugere que o ensino parta dos gêneros primários para os secundários. Isto é, daqueles mais espontâneos e coloquiais, muitos dos quais os alunos já conhecem, para aqueles gêneros mais estruturados e, portanto, mais complexos.

Ao utilizar a terminologia *gêneros espontâneos* e *gêneros complexos* não estou, necessariamente, fazendo dicotomias entre modalidade oral e escrita. Nesse sentido, concordo com Marcuschi (2001) ao afirmar que entre fala e escrita não se podem postular polaridades estritas e dicotomias estanques. Para o autor (*op.cit.*, p.34), “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”. Na esteira do autor, pode-se dizer que são tão complexas as palestras e as conferências (gêneros orais públicos formais), quanto o são as monografias e as leis (gêneros escritos públicos formais), por exemplo.

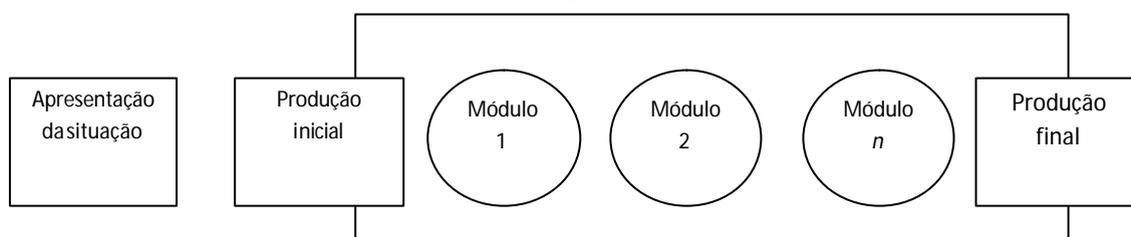
Se a escola deve contemplar a diversidade de gêneros públicos formais, sejam eles orais e/ou escritos, é em seu espaço que esses gêneros devem ser ensinados de forma sistemática. Para essa sistematização, os PCN (1998) sugerem e incentivam a adoção de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, são elas: os projetos e os módulos didáticos, comumente conhecidos como sequências didáticas.

Sequências didáticas são, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. São aulas organizadas em torno de gêneros de discurso ou agrupamento de gêneros. Esse agrupamento pode ser feito de duas formas: ou por modos de organização do discurso: narrativo, descritivo, argumentativo, por exemplo; ou

por domínios discursivos, em função de sua circulação social: publicitário, didático, jornalístico, literário etc.

Sequências didáticas objetivam ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira mais competente em uma dada situação comunicativa. Para isso, o trabalho com gêneros precisa ser feito com aqueles gêneros cujo acesso não é garantido facilmente aos alunos. Ou, com aqueles que o aluno não domina. Para o procedimento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op.cit.*) priorizam os gêneros públicos e não os privados, como forma de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

As sequências obedecem ao seguinte esquema:



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

Quadro 3: *Esquema da sequência didática*

Para cada uma dessas etapas, os autores dão a seguinte explicação:

- a) *apresentação da situação*: é o momento em que os professores constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. É o momento da apresentação do gênero e do tipo de atividade que será feita com ele;
- b) *produção inicial*: é o momento em que os alunos tentam elaborar um texto oral ou escrito, a partir do gênero discursivo dado na apresentação da situação. A partir dessa produção inicial, o professor descobre o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem fazer. Nesse momento, define-se o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos;
- c) *módulos*: é o momento de se trabalharem os problemas que apareceram na fase anterior e de dar aos alunos instrumentos cabíveis para superá-

los. Nesse momento, a atividade de produção de texto é, de certo modo, decomposta para elaborar, um a um, seus diversos elementos. Nos módulos, são feitas atividades epilinguísticas e metalinguísticas⁵;

d) *produção final*: os alunos, nesse momento, têm a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa etapa permite a professores e alunos avaliarem o desenvolvimento obtido desde a produção inicial até a etapa de produção final, possibilitando aos alunos perceberem o seu progresso.

Os autores sugerem que os gêneros sejam ensinados em sequências didáticas porque elas, por sua sistematização, podem favorecer o acompanhamento e a intervenção no processo de aprendizagem dos alunos. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), “elas [as sequências] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Essa reconstrução deve ser pensada pelo professor, levando em consideração três fatores: *as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história e se efetivam na forma de *gêneros*. Como já foi dito, os gêneros se definem por três dimensões essenciais: *tema, forma composicional e estilo*. São essas dimensões do gênero, aliadas às suas condições de produção e circulação, que devem ser ensinadas aos alunos pelo professor.

Capacidades de linguagem são aptidões requeridas do aluno para a produção de um gênero em uma situação de interação específica. As capacidades de linguagem subdividem-se em *capacidades de ação* (aptidão para adaptar-se às características do contexto e do referente), *capacidades discursivas* (aptidão para mobilizar modelos discursivos) e *capacidades linguístico-discursivas* (aptidão para dominar as operações psicolinguísticas e

⁵ Para Franchi (2006), as atividades epilinguísticas consistem em ações com a linguagem, nas quais o sujeito constrói, compara, transforma e investe as formas linguísticas de novas significações. As atividades metalinguísticas, por sua vez, são ações sobre a linguagem, nas quais a língua é utilizada para sua própria análise e quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos.

as unidades linguísticas). A análise dessas capacidades é referência para o professor compreender as transformações que se produzem ao longo da sequência e da aprendizagem dos alunos e interferir onde e quando achar necessário. Para Dolz e Schneuwly (*op.cit.*, p. 53), “as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais”.

Para finalizar, *estratégias de ensino* são intervenções feitas pelo professor que visam, paulatinamente, à apropriação de um novo gênero pelo aluno. São elas que fornecem aos alunos instrumentos necessários para a sua progressão.

Caso se pense em uma sequência didática, para o ensino médio, que vise ao ensino do gênero Carta do Leitor, ela teria de ser elaborada considerando aspectos como: modo de organização do discurso, domínio social de comunicação, capacidades de linguagem dominantes, representação do contexto social, estruturação discursiva do texto e escolha de unidades linguísticas. O quadro, na página seguinte, fornece uma visualização de como isso poderia ser feito.

GÊNERO: **CARTA DO LEITOR**

MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO: **ARGUMENTATIVO**

DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGUÍSTICAS
Discussão de problemas sociais controversos.	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente;	Escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado;	Utilizar organizadores argumentativos, marcando: refutação, concessão, oposição;
		Compreender os saberes (de conhecimento e de crença) alheios e atuar sobre eles;	Definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema;	Utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos;
		Antecipar posições contrárias;	Distinguir entre argumento	Utilizar fórmulas introduzindo

			favorável argumento contrário;	e citações;
		Citar a palavra alheia;		Em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos);
		Distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos.	Selecionar palavras alheias que apoiam sua própria tese;	
			Organizar o texto em função da estratégia argumentativa.	
				Distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas.

Fonte: adaptado de Dolz e Scheneuwly (2004, p. 66) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121)

Quadro 4: *Objetos de trabalho para o gênero Carta do Leitor*

A execução de uma sequência com o gênero Carta do Leitor que levasse em conta todos esses aspectos e cujo objetivo fosse o ensino do gênero levaria, no mínimo, oito semanas.

Neste trabalho, a proposta que desenvolvo e analiso segue as etapas da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas não é uma proposta para ensinar o gênero Carta do Leitor. É uma proposta para o ensino de estratégias linguístico-discursivas da refutação a partir do gênero Carta do Leitor. Esse recorte se mostrou necessário, por dois principais motivos: (i) havia a necessidade de delimitar o objeto de estudo e a análise dos dados da Tese; (ii) o ensino de um gênero demandaria um tempo muito maior e seria inviável “pedir emprestadas” oito semanas (um bimestre) de aulas de um professor.

Assim, ao pensar em uma sequência didática cuja proposta foi ensinar estratégias linguístico-discursivas da refutação a partir do gênero Carta do Leitor, considerei os seguintes aspectos:

GÊNERO: **CARTA DO LEITOR**MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO: **ARGUMENTATIVO**

DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
Discussão de problemas sociais controversos.	Refutação e sustentação de tomadas de posição.	Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polémica subjacente;	Escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado;	Utilizar marcadores da argumentação (com ênfase nos marcadores da contração).
		Compreender os saberes (de conhecimento e de crença) alheios e atuar sobre eles;	Definir a tese a defender, elaborar argumentos;	
		Antecipar posições contrárias.	Distinguir entre argumento favorável e argumento contrário;	
			Organizar o texto em função da estratégia argumentativa.	

Fonte: adaptado de Dolz e Scheneuwly (2004, p. 66) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121)

Quadro 5: *Ensino de estratégias da refutação/Carta do Leitor*

Para a elaboração da sequência, algumas questões surgiram e precisaram ser respondidas no próximo e último capítulo desta parte, como:

- (i) o que é e onde são veiculadas as Cartas do Leitor?
- (ii) qual é o modo de organização do discurso predominante nessas Cartas?
- (iii) que questões em torno da língua podem ser evidenciadas ao se trabalhar em sala com esse gênero?

3 A CARTA DO LEITOR: UM GÊNERO COMO OBJETO PARA O ENSINO

O gênero Carta do Leitor apresenta padrões sociocomunicativos característicos que o designam como sendo um gênero pertencente à esfera midiática opinativa. Ao me referir a gênero opinativo, como a Carta do Leitor, por exemplo, trato de um tipo de interação verbal que se destina a modificar diretamente as convicções de um indivíduo e que trabalha diretamente sobre a própria organização do discurso, com vistas a obter um efeito persuasivo.

Mello (2008) define Carta do Leitor como um subgênero do gênero Carta, uma vez que há diversos tipos de cartas: Carta Pessoal, Carta Comercial, Carta Circular, Carta ao Leitor, Carta do Leitor etc. Essa última é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de Cartas, Cartas à Redação, Carta do Leitor, Leitor, Painel do Leitor. Os subgêneros de carta, para Mello (*op.cit.*, p. 5),

têm em comum alguns elementos paratextuais, além de sua função comunicativa, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite que os enquadremos no gênero *carta* (discurso epistolar).

Importante é notar, também, que, a depender do suporte⁶, o propósito comunicativo pode variar. Por exemplo,

na Revista Veja, observa-se que os locutores desejam posicionar-se frente a reportagens, notícias, artigos ou mesmo em relação à carta do leitor ou à carta de outros leitores, ao passo que, em revistas dirigidas a adolescentes, o fim ilocutório é, freqüentemente, o pedido de um conselho ou de uma orientação, relacionados a sexo, saúde, relacionamento, funcionando essa seção como uma espécie de correio sentimental (MELLO, *op.cit.*, p. 5-6).

Outra especificidade da *Carta do Leitor* é a que se refere à edição do gênero na revista ou no jornal. Certamente, é um texto escrito a, pelo menos, quatro mãos. É possível sentir traços de edição das cartas se elas forem

⁶ Apesar de bastante polêmica a questão da definição do que seja um suporte de gênero, limito-me, aqui, a dizer que tomo por base a noção dada por Maingueneau (2001). Para esse autor, o suporte não é um *locus* físico ou virtual estático que serve de base ou ambiente de fixação do gênero. Não é também parte constitutiva do gênero, mas um *midium* que modifica o conjunto de um gênero de discurso. Assim, a Carta do Leitor não possui as mesmas características e as mesmas funções sociais se veiculada em diferentes revistas. O *midium* a modifica.

comparadas nos diferentes suportes em que podem aparecer. Em umas cartas, há cortes na saudação inicial e na despedida. Em outras, apenas na despedida. Algumas revistas como Istoé e Veja editam, ao final das cartas, o nome completo, a cidade e o Estado do autor do texto. Outras, apenas o nome completo e o e-mail, se houver. A revista Veja, por exemplo, é explícita ao afirmar que “por motivos de espaço ou clareza, as cartas poderão ser publicadas resumidamente” (VEJA, n. 2073, 2008).

Além dessas alterações, o editor publica um título para um grupo de cartas cuja temática seja a mesma e omite a data das cartas. Segundo Tafarello (2003, p. 76), “devido a certas interferências nos textos, nunca temos certeza absoluta de que aquilo que lemos está mantido como originalmente foi escrito – só o autor e o editor podem ter essa garantia”. Concordo com o autor ao alertar que só um estudo mais detalhado desse processo de editoração poderá mostrar o quanto uma carta, inicialmente escrita por um só autor, é alterada para que possa ser publicada em jornais e revistas.

Convém pensar que a Carta do Leitor é um texto com a finalidade de responder a outro texto, anteriormente publicado. Segundo Trouche (2008, p 14),

a carta do leitor tem, geralmente, por finalidade dirigir-se a um interlocutor (ou vários, se pensarmos nos leitores do jornal), para expor pontos de vista, criticar acontecimentos noticiados pela imprensa e, certamente, agir sobre os interlocutores, em favor de determinada argumentação.

Textos midiáticos, como as Cartas do Leitor, são considerados, por Charaudeau (2006), como o comentário do acontecimento. Para o autor (*op.cit*, p. 175),

comentar o mundo constitui uma atividade discursiva, complementar ao relato, que consiste em exercer suas faculdades de raciocínio para analisar o porquê e o como dos seres que se acham no mundo e dos fatos que aí se produzem.

Comentar o acontecimento nas mídias é informar e, ao mesmo tempo, dar garantia sobre a veracidade das informações transmitidas. Para o autor

(*op.cit.*, p. 177), ainda, “o comentário jornalístico é uma atividade estreitamente ligada à descrição do acontecimento para produzir um ‘acontecimento comentado’.

Comentar o acontecimento, em uma Carta do Leitor, é problematizá-lo, construir hipóteses, desenvolver teses, provar, refutar, impor conclusões. É permitir que um comentário seja avaliado, medido, julgado, de acordo com a razão. É, enfim, argumentar.

3.1 O MODO PREDOMINANTE DE ORGANIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR: O ARGUMENTATIVO

Argumentar é defender um ponto de vista a partir de uma determinada organização do pensamento; é procurar levar o outro, baseado em argumentos que visem a um ideal de verdade e a um ideal de persuasão, a aderir ao ponto de vista daquele que argumenta. Posso dizer, resumidamente, que argumentar é defender ideias com razões. Segundo Nascimento (2003, p. 85),

argumentar é uma atividade lingüística fundamental, pois, através do discurso, o argumentador influencia, intencionalmente, o meio social em que vive, provocando alterações no modo de pensar ou de se comportar de outros. Enquanto sujeito social e político, ele é capaz de orientar argumentativamente o discurso, manifestando um posicionamento pessoal, no sentido de determinadas conclusões.

Argumentar é uma atividade discursiva e, como tal, inclui numerosos procedimentos inscritos em uma visão racionalizante, a qual é marcada pelo

princípio da lógica e não-contradição. A argumentação tenta dar conta da experiência humana por meio de certas operações do pensamento. Por isso, é oportuna a afirmação de Azeredo (2004, p. 47-48) ao dizer que

o objeto da argumentação jamais é uma coisa concreta, pertencente à realidade física, como podem ser os objetos da descrição e da narração. Quem argumenta lida sobretudo com as leis do pensamento racional, fazendo generalizações, comparando e contrapondo idéias e opiniões, explicitando causas e efeitos, formulando hipóteses, tirando conclusões. A argumentação trata seu objeto, portanto, como coisa abstrata, que existe exclusivamente como expressão verbal do raciocínio.

Neste trabalho, baseio-me, não tanto na argumentação entendida como a expressão de um ponto de vista expresso em enunciados diferenciados ou em um único, ou mesmo em uma única palavra, distribuídos ao longo de um gênero discursivo, mas, sobretudo, na argumentação entendida como um modo específico de organização de enunciados que concorrem para a construção de um dado gênero.

3.1.1 A mecânica argumentativa

A organização da argumentação tem uma mecânica própria, diversa da de outros modos de organização de discursos, como o narrativo e o descritivo. Para Charaudeau (2008a, p. 207), o modo argumentativo

tem por função permitir a construção de *explicações* sobre asserções feitas acerca do mundo (quer essas asserções tratem de experiência ou de conhecimento) numa dupla perspectiva de *razão demonstrativa* e *razão persuasiva*.

Essa mecânica envolve três operações mentais: a compreensão, o julgamento e o raciocínio. Pela compreensão, a mente concebe a ideia de um objeto e tenta explicá-lo, mediante relações de causalidade (entendida, aqui, em um sentido amplo de relação entre duas ou mais asserções); pelo julgamento, ratifica ou refuta uma ideia concebida; pelo raciocínio, encadeia julgamentos, que nos permitem ir do conhecido (informação dada ou como fato

e verdade ou presumidamente verdadeira) ao desconhecido (informação nova e que é inferida a partir da relação lógica entre as proposições).

3.1.2 Componentes da encenação argumentativa

Há, no modo de organização argumentativo, uma cena, também peculiar, que envolve: um dispositivo argumentativo, os tipos de configuração e as posições do sujeito⁷, conforme é possível ver no quadro da página seguinte.

O dispositivo argumentativo	Proposta	“Tese”
	Proposição	“Quadro de questionamentos”
	Persuasão	“Quadro de raciocínio”
Os tipos de configuração	Situações de troca	Monologal/Dialogal
	Contrato de comunicação	Explícito/Implícito
As posições do sujeito	Com relação à proposta	“Tomada de posição” (a favor/contra)/ “Não tomada de posição”
	Com relação ao emissor (E) da proposta	“Rejeição do estatuto”/ “Aceitação do estatuto”/ “Autojustificativa”
	Com relação à sua própria argumentação	“Engajamento e argumentação polêmica”/ “Não engajamento e

⁷ Quando me refiro aos sujeitos na argumentação, opto por denominá-los sujeito argumentante e sujeito alvo. O sujeito argumentante é aquele que desenvolve uma dada proposta com vistas a estabelecer uma verdade sobre ela. O sujeito alvo é alguém para quem o sujeito argumentante se dirige, na esperança de fazê-lo partilhar da mesma verdade (persuadindo-o), sabendo que o sujeito alvo pode aceitar ou rejeitar a argumentação ou o *status* de quem a constrói. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), os sujeitos da argumentação são o orador e o auditório (seja esse auditório particular, seja ele mais fluido, como toda uma sociedade, por exemplo). Aqui, opto por utilizar a terminologia dada por Charaudeau (1992; 2008a).

		argumentação racional”
--	--	------------------------

Fonte: Charaudeau (2008a, p. 231)

Quadro 6: *Componentes da encenação argumentativa*

Quanto ao *dispositivo argumentativo*, há uma subdivisão em *proposta*, *proposição* e *persuasão*. A *proposta* é a *tese*⁸; é o conjunto de asserções que, postas umas em relação às outras, configura o assunto sobre fenômenos do mundo que se pretende tratar em uma lógica racionalizante. A *proposição* é o *quadro de questionamento*, que se baseia na possibilidade de colocar em *causa* a *proposta*. Quanto à *proposta*, o sujeito argumentante pode defendê-la, rejeitá-la ou, ainda, não tomar posição a respeito, mantendo-se relativamente neutro em relação à determinada proposta argumentativa (caso em que prefere ponderar os prós e os contras em relação a determinado tema). A *persuasão*, que coloca em evidência um *quadro de raciocínio persuasivo* que objetiva desenvolver uma *justificativa*, uma *refutação* ou uma *ponderação*.

Quanto aos *tipos de configuração*, há uma subdivisão em *situações de troca* e *contrato de comunicação*. A *situação de troca* pode ser *monologal* (ocasião em que o sujeito argumentante constrói seu texto em situação de troca postergada em relação ao sujeito alvo; deve, pois, colocar em evidência a *proposta*, a *proposição* que questiona e desenvolver o ato de *persuasão*). A *situação de troca* pode também ser *dialogal* (caso em que a *proposta*, a *proposição* e a *persuasão* se desenvolvem em uma situação de troca imediata e, portanto, ao longo das réplicas que se sucedem no ato de comunicação). O *contrato de comunicação* de gêneros argumentativos pode ocorrer de forma *explícita* (quando o texto apresenta qual é a *proposta*, em que consiste a *proposição* e como vai se dar a *persuasão*) ou *implícita* (quando o texto não deixa claro o quadro comunicativo, sendo necessário inferir asserções simples como pertencentes a uma *proposição*, a uma *proposta* e a uma *persuasão*).

⁸ Charaudeau (2008a) define tese, nessa obra, como a proposta de um tema que vai ser tratado em uma lógica racionalizante. Nesse sentido, sua noção de tese difere da que usualmente se entende por tese do argumentador ou ponto de vista (opinião) do sujeito argumentante. Neste trabalho, diferentemente de Charaudeau (idem), concebo o sentido de tese como o definem Garcia (2006), Maritain (1966), Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999), Oliveira e Monnerat (2005).

Quanto às posições do sujeito, há três subdivisões: uma em relação à *proposta* (caso em que o sujeito alvo toma ou não toma posição, se é a favor ou contra, ou, ainda, se prefere rever os prós e contras da *proposta*); uma em relação ao *emissor* da *proposta* (nesse caso, o sujeito não julga a *proposta* em si, mas o *status*, a legitimidade, do *emissor*, podendo, por isso, rejeitar o *status* do *emissor*, aceitar esse *status* ou, ainda, justificar um dado *status*, recorrendo a um argumento de autoridade); e, por fim, uma posição em relação à *própria argumentação* (caso em que o sujeito argumentante opta por *engajar-se* em seu questionamento e, assim, defendê-lo; ou, por *não engajar-se* e, assim, mantê-lo à distância).

Como já foi dito, argumentar é defender ideias com razões, com argumentos. Para defender ideias, é preciso usar enunciados cujas proposições exprimem pensamentos que têm valor de verdade. O valor de verdade é o que permite considerar um enunciado verdadeiro ou falso. O texto, a seguir, pode exemplificar o que acabo de dizer.

Longe de mim defender a pirataria! Mas precisamos acabar com essa hipocrisia de dizer que a pirataria “propaga a sonegação fiscal...” (“Um batalhão de cópias”, 26 de setembro). Só mesmo um idiota vai alugar um filme por 5 ou 6 reais se ele pode comprar uma cópia mais barata para assistir em casa. E para quê, meu Deus, um cidadão comum brasileiro vai querer contribuir com imposto comprando uma cópia original quando o dinheiro obtido com esse imposto não traz absolutamente nenhum benefício para ele? Se vai para um hospital, morre se não tiver plano médico. Se vai estudar, numa escola pública, não aprende nada. O governo força todos a aderir à pirataria (até mesmo o ministro Gil).

GUSTAVUS ADOLFUS

Birmingham, Inglaterra

(Veja 2028 – 03/10/07)

Diante de um texto argumentativo, como essa Carta do Leitor, é necessário se perguntar o seguinte: os enunciados presentes exprimem proposições verdadeiras ou falsas? São parcialmente verdadeiras? Qual o

valor de verdade pretendido pelo sujeito que argumenta? É possível concordar com esse valor? Discordar? Não tomar posição a respeito?

3.1.3 Os elementos da relação argumentativa

Para argumentar, é necessário, a princípio, que se formule mais de uma proposição, pois uma única proposição pode manifestar a nossa opinião, mas não é suficiente para defender uma ideia, uma tese. É o conjunto de proposições que forma a argumentação.

A argumentação é, então, um conjunto de proposições que mantêm certa relação entre si. As proposições devem estar ligadas de sorte que uma delas (a conclusão) seja sustentada, justificada, por outras (as premissas). Há um fragmento de texto da revista *Veja* que diz o seguinte:

“Cada homem é uma raça”. A frase, título de um livro do escritor moçambicano Mia Couto, sintetiza a ideia de que cada indivíduo tem sua história, seu repertório cultural, seus desejos, suas preferências pessoais e, é claro, uma aparência física própria que, no conjunto, fazem dele um ser único. Rótulos raciais são, portanto, arbitrários e injustos (Veja 2128– 02/09/2009).

Qual a tese defendida? Quais as razões apresentadas que a fundamentam? A conclusão, como já afirmado, contém a tese; as premissas, as razões ou argumentos. Premissas, argumentos e conclusão são elementos da relação argumentativa. É sobre cada um desses elementos que passo a discorrer.

3.1.3.1 As premissas

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) tratam exaustivamente da questão das premissas. Os autores discutem sobre *o acordo das premissas e suas*

formas de apresentação. Trato, aqui, de forma bastante sucinta, de algumas das questões levantadas por eles.

Quais são os tipos de objetos de acordo que podem servir de premissas? Esses objetos podem ser da ordem do real ou da ordem do preferível. Na ordem do real, encontram-se os fatos, as verdades e as presunções. Na ordem do preferível, encontram-se os valores, as hierarquias e os lugares.

O **fato** como premissa é um fato não controverso; sua aceitação é universal. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op.cit.*, p. 75-76), “só estamos em presença de um fato, do ponto de vista argumentativo, se podemos postular a seu respeito um acordo universal, não controverso”. Os fatos podem ser fatos de observação, fatos possíveis ou fatos prováveis.

A **verdade** diz respeito a sistemas mais complexos. Tem um alcance mais geral. Ela apresenta relação de infalibilidade de provas científicas, fatos oriundos de teorias científicas ou de concepções filosóficas ou religiosas que *transcendem a experiência*.

A **presunção** está vinculada ao normal e ao verossímil. É parte de um movimento que faz com que se acredite, em um primeiro momento, que é verdadeiro aquilo que se diz. São admitidas, de imediato, como ponto de partida das argumentações.

Os **valores** são “objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 84) e estão vinculados à ideia de multiplicidade de grupos. Eles correspondem à norma de representação social e podem estar relacionados à verdade, ao estético, ao ético (caso em que são apresentados valores de solidariedade, fidelidade, disciplina, honestidade, lealdade, esforço, superação, justiça, bondade), ao hedônico, entre outros. Assim, o sujeito argumentante recorre aos valores para motivar o sujeito alvo a acatar umas escolhas feitas em lugar de outras e para aceitar a justificativa em relação a essas escolhas, aprovando-as.

As **hierarquias**, que estabelecem a superioridade de uns valores sobre outros, podem ser abstratas, quando expressam, por exemplo, a superioridade do justo sobre o útil, ou concretas, quando expressam a superioridade dos homens sobre os animais, por exemplo. As hierarquias, geralmente, ficam implícitas, como um acordo tácito de prevalência de uns princípios sobre outros.

Os **lugares ou topoi**, segundo Perelman e Olbrechts-tyteca (1999, p. 94), “designam rubricas nas quais se podem classificar os argumentos”. Lugares são, então, *depósitos de argumentos*. Podem ser classificados como *lugares da quantidade* (os que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas), *lugares da qualidade* (contestam a virtude do número e valorizam o único, o singular em detrimento da quantidade), *lugares da ordem* (afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior, do primeiro aos que vêm depois, da causa sobre os efeitos, dos princípios aos fins), *lugares do existente* (afirmam a superioridade do que existe, do que é atual, real, sobre o possível, o eventual ou o impossível), *lugares da essência* (concedem um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados de um padrão), *lugares da pessoa* (são vinculados à dignidade da pessoa, ao seu mérito; dão prioridade, também, ao que é feito com cuidado, ao que requer determinado esforço).

Os lugares podem ser associados uns aos outros para a obtenção de um determinado resultado. Por exemplo, os lugares do existente podem ser relacionados com os lugares da quantidade e, então, terão um efeito discursivo relacionado ao duradouro, ao estável, ao habitual, ao normal. Ou, relacionar os lugares da ordem aos lugares da quantidade e, assim, levar o sujeito alvo a pensar que o anterior é mais duradouro, mais estável, mais geral.

A partir dessas considerações, surgem as seguintes perguntas: como escolher e como apresentar premissas com vistas à adesão do sujeito alvo? Para cada interlocutor “existe um conjunto de coisas admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhe as reações” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 131). Segundo os autores, ainda, “o fato de selecionar

certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância deles no debate” (*op.cit.*, p. 132).

A seleção das premissas ou dados, como já foi dito, não é aleatória, mas visa a fins específicos. Entre esses fins, está o de direcionar o sujeito alvo para o modo como os dados escolhidos são interpretados; direcionar o interlocutor para o significado que o sujeito argumentante resolveu atribuir a esses dados. Há diversas maneiras de argumentar, assim como há grande número de argumentações que acarretam, por sua vez, um jogo de inúmeras interpretações. Cabe ao sujeito que argumenta, ao orador, selecionar dados que se imponham a outros a fim de direcionar algumas interpretações e suprimir outras.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op.cit.*, p. 143),

a organização dos dados com vistas à argumentação consiste não só na interpretação deles, no significado que se lhes concede, mas também na apresentação de certos aspectos subjacentes na linguagem que é utilizada.

Para citar apenas dois exemplos de como a escolha e a apresentação de dados (ou premissas) interfere e direciona uma interpretação, escolhamos o caso do epíteto e da inserção de elementos em uma ou outra classe previamente conhecida dos interlocutores. No caso de epíteto, há uma grande diferença em dizer, acerca de Che Guevara, por exemplo, que ele era “uma figura sanguinária e totalitária” (Veja 2029– 10/10/2007) e dizer que ele era “um herói romântico, um símbolo de grandeza idealista” (Veja 2029– 10/10/2007).

No caso da inserção de elementos em uma classe, uma coisa é dizer, por exemplo, que há bons políticos e outra, bastante sugestiva, é dizer que há políticos “Renan”, como é possível ver no seguinte trecho, extraído de uma Carta de Leitor: “Só tem uma maneira de acabar com a farra de todos os Renans do Brasil: nas próximas eleições não votemos em candidatos que estejam tentando a reeleição” (Veja 2030– 17/10/2007).

A seguinte citação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p. 161) resume a importância da escolha, apresentação e ênfase das premissas no sentido de se obter êxito na argumentação. Segundo os autores,

[...] quão eminente papel deve-se atribuir, na argumentação, à presença, à ênfase de certos elementos nos quais o orador deseja centralizar a atenção, permitindo-lhes assim ficar no primeiro plano da consciência. Antes mesmo de argumentar a partir de certas premissas, é essencial que o conteúdo delas se destaque contra o fundo indistinto dos elementos de acordo disponíveis. Essa escolha das premissas se confunde com sua apresentação.

3.1.3.2 Os argumentos

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), há três grandes classes de argumentos: (i) *os argumentos quase-lógicos*, (ii) *os argumentos fundados na estrutura do real* e (iii) *os argumentos que visam a estruturar o real*. Para os autores, os *argumentos quase-lógicos* são aqueles cuja estrutura se assemelha a dos argumentos da lógica formal, mas não apresentam o mesmo rigor, por não terem valor conclusivo. É impossível extirpar da linguagem toda a ambiguidade, por sua opacidade, assim como também não se pode retirar dos argumentos a possibilidade de múltiplas interpretações, mesmo que o sujeito argumentante opte por escolhas que visem a conter interpretações outras que não pretende fazer vir à tona.

Os *argumentos fundados na estrutura do real* baseiam-se na ligação que há entre os diversos elementos da realidade. Os argumentos dessa classe valem-se dessa estrutura “para promover uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (*op.cit.*, p. 297). Podem ser de sucessão ou de coexistência. Os de sucessão são os que dizem respeito a relações de causa e efeito.

A título de explicação, pode-se observar o seguinte fragmento:

Jamais se poderá estabelecer ou salvaguardar nem a paz, nem a segurança, nem sequer a simples amizade entre os homens, enquanto prevalecer a opinião de que o poder é fundamentado sobre a Graça e de que a religião deve ser propagada pela força das armas (LOCKE, *apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, *op.cit.*, p. 303).

No trecho citado, pode-se perceber que a força do argumento está na relação entre a causa e a consequência. Assim, para apreciar um acontecimento (a imposição do poder sobre a Graça e a prevalência de uma religião que se valha da força das armas), cumpre fazer menção a seus efeitos (guerra, insegurança e inimizade entre os homens). Muitos textos argumentativos que são encontrados utilizam essa estrutura: causa > consequência.

Os *argumentos fundados na estrutura do real por coexistência* são aqueles que dizem respeito às relações que envolvem realidades de ordens diferentes, em que uma seja a essência e a outra, a manifestação exterior dessa essência. É o argumento que procura associar o caráter de uma pessoa a seus atos, por exemplo. Estão incluídos, aqui, os **argumentos de autoridade**, vinculados ao prestígio dado a alguém ou a uma entidade como portador(a) de “palavras de honra”.

Os *argumentos que visam a estruturar o real* podem, *lato sensu*, ser divididos em dois grupos de raciocínio: (i) aqueles que se alicerçam pelo recurso ao **exemplo** (para permitir uma generalização), à **ilustração** (para estear uma regularidade já estabelecida) e ao **modelo** (para incentivar a imitação); e, (ii) aqueles que utilizam a **analogia** como meio de prova.

3.1.3.3 A conclusão

Para Charaudeau (2008a), a conclusão representa a legitimidade da proposta. Conforme já dito, a proposta se compõe de uma ou mais proposições que dizem várias coisas sobre fenômenos do mundo através de uma relação argumentativa.

Para Adam (2001) é na conclusão que estão integrados os efeitos dos argumentos. Pode-se dizer que a conclusão é uma consideração a que chegamos após uma fase de evidências, argumentos, premissas. Volto a essa questão da conclusão, mais à frente, quando for tratar dos modos de raciocínio.

3.1.4 Modos de raciocínio

Charaudeau (2008a) distingue os seguintes modos de raciocínio: a *dedução* (por silogismo, pragmática, por cálculo, condicional), a *explicação* (por silogismo, pragmática, por cálculo, hipotética), a *associação* (dos contrários, do idêntico), a *escolha alternativa* e a *concessão restritiva*.

Maritain (1966) divide o raciocínio em dois gêneros: a dedução, ou silogismo, e a indução. Esse autor faz menos subdivisões que Charaudeau (*op.cit.*), mas, por sua vez, aprofunda a questão dos dois modos de raciocínio, intitulados, por ele, silogismo e indução.

Das partes ao todo; do todo à parte. Esses dois movimentos definem, respectivamente, o raciocínio indutivo e o raciocínio dedutivo. Mostrar como uma conclusão é retirada de dados particulares, suficientemente enumerados, é proceder por via indutiva; ao passo que mostrar como uma conclusão é retirada de verdades gerais, já conhecidas, é proceder de modo dedutivo.

Maritain (*op.cit.*, p. 287) compara a indução e a dedução, utilizando os seguintes exemplos:

I N D U Ç Ã O	MAIOR	<i>Pedro e Tiago e Paulo e João é dotado da palavra;</i>
	MENOR	<i>E o universal que se realiza em Pedro e Tiago e Paulo e João é homem;</i>
	CONCLUSÃO	<i>Logo, o homem é dotado da palavra.</i>

Fonte: adaptado de Maritain (1966, p. 287)

Quadro 7: *Estrutura geral da indução*

A estrutura esquemática da indução é a seguinte:

Pedro e Tiago e Paulo e João é dotado de Palavra } é B;

E o universal que se realiza em Pedro e Tiago e Paulo e João é homem
} é A;

Logo A é B (*O homem é dotado da palavra*).

D E D U Ç Ã O	MAIOR	<i>Todo ser racional é dotado da palavra;</i>
	MENOR	<i>Ora, o homem é um ser racional;</i>
	CONCLUSÃO	<i>Logo, o homem é dotado da palavra.</i>

Fonte: adaptado de Maritain (1966, p. 197)

Quadro 8: *Estrutura geral da dedução I*

A estrutura esquemática da dedução é a seguinte:

C (Todo ser racional) é B (é dotado da palavra);

Ora A (o homem) é C (Um ser racional);

Logo A é B (O homem é dotado da palavra).

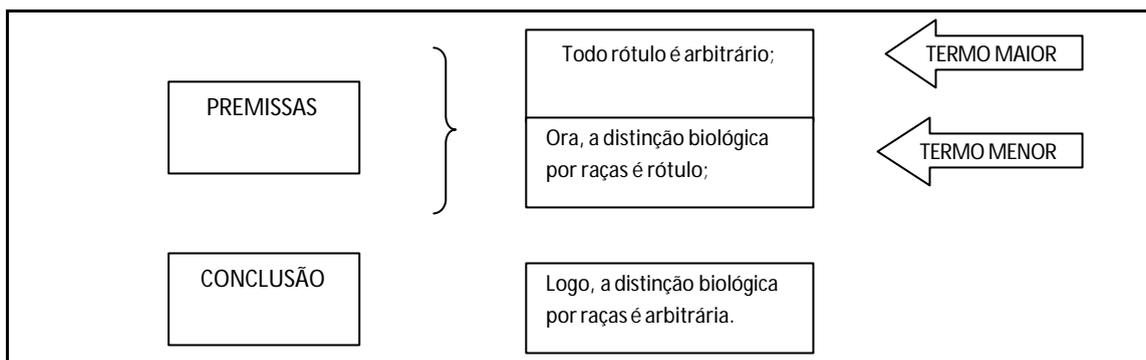
Neste trabalho, mediante o recorte que me propus a fazer, trato do silogismo e da forma como essa técnica argumentativa atua no sentido de aproximar duas proposições de modo que a segunda se transforme em consequência da primeira por meio de inferências.

Para Maritain (*op.cit.*, p. 195),

o processo silogístico consiste, pois, essencialmente, em inferir ou deduzir uma proposição de um antecedente que manifesta (num terceiro termo) o *meio* ou a *razão* pela qual os dois termos dessa proposição devem ser unidos entre si.

Se disser, “Todo rótulo é arbitrário; ora, a distinção biológica por raças é rótulo; logo, a distinção biológica por raças é arbitrária”, estarei diante de um modo de raciocínio por silogismo. Nesse exemplo, os dois primeiros termos são premissas que levam à seguinte conclusão: “a distinção biológica por raças é arbitrária”.

A estrutura geral do silogismo é a seguinte:



Fonte: adaptado de Maritain (1966, p. 197)

Quadro 9: *Estrutura geral da dedução II*

A primeira premissa, chamada maior, contém o termo que será o predicado da conclusão (*é arbitrário*); a segunda premissa, chamada menor, contém o termo que será o sujeito da conclusão (*a distinção biológica por raças*).

No caso das premissas apresentadas (*Todo rótulo é arbitrário/Ora, a distinção biológica por raças é rótulo*), percebe-se que elas são declarações que levam a uma determinada conclusão. Segundo Garcia (2006), no cotidiano, portanto, nem sempre esse tipo de raciocínio, apesar de coerente, parece convencer. É comum, quando se argumenta, apresentar uma ou mais premissas seguidas de prova, pois, no dia a dia, trabalhamos com raciocínios possíveis, plausíveis, prováveis e que poderão ser refutados, caso o interlocutor tenha outra opinião a respeito. Essas premissas seguidas de prova intitulam-se ***epiqueremas***.

Assim, uma coisa é dizer:

Todo rótulo é arbitrário;

Ora, a distinção biológica por raças é rótulo;

Logo, a distinção por raças é arbitrária.

Outra coisa mais consistente e talvez mais convincente, porque seguida de provas, exemplos, testemunhos, explicações, a que chamamos argumentos propriamente ditos, é dizer:

Todo rótulo é arbitrário, porque procura homogeneizar coisas e pessoas a partir da padronização de determinados critérios. Sem contar que, para isso, deixam de considerar inúmeros outros. A arbitrariedade é sempre uma escolha em detrimento de outras. Ora, a distinção biológica por raças é rótulo, visto que força os indivíduos a se autodenominarem brancos, não-brancos, negros, não-negros, quando, na verdade, os direitos dos cidadãos não podem se sujeitar a critérios de padronização racial. Quem é branco? Quem é negro? Logo, a distinção biológica por raças é arbitrária.

No campo do silogismo, outra questão que deve ser considerada, também, é a que diz respeito ao fato de, às vezes, uma pessoa argumentar sem apresentar todas as premissas porque algumas delas podem ser inferidas. Esse processo é denominado **entimema**. No dia a dia, quando se argumenta, muitas premissas ficam implícitas. A recuperação dessas premissas é feita por processos mentais, que lançam mão do contexto social e do senso comum, para “preencher as lacunas” que não foram preenchidas pelo sujeito argumentante. Para Garcia (2006, p. 313),

o raciocínio dedutivo preside ou condiciona praticamente a totalidade do nosso comportamento diário. As mais simples ações, reações ou atitudes mentais tanto quanto as mais complexas – seja a compra de uma dúzia de laranjas, seja a demonstração de um teorema – implicam um raciocínio dedutivo. [...] nem sempre, entretanto, temos consciência de se estar elaborando em *nós mesmos* um silogismo completo. Às vezes, o que aflora no plano da consciência é apenas a conclusão, traduzida em expressão verbal, em ações, impulsos ou comandos. [...] Não é preciso dizer com todas as letras que os mentirosos não merecem crédito para não dar ouvidos ao que nos diz um mentiroso notório. Basta afirmar: *J.C. é um mentiroso* (“logo, não acredite no que ele diz” é uma conclusão tão espontânea, que se torna desnecessário formulá-la).

Para finalizar essa parte de nosso estudo, posso dizer que, quando alguém argumenta, nem sempre apresenta primeiro as razões que fundamentam uma conclusão. Não é raro apresentar primeiro a ideia que se

quer defender e só depois as razões que a justificam. Essa inversão na ordem pode confundir um leitor menos atento.

Por uma questão prática, é interessante notar que, na argumentação, há elementos linguísticos que, mais do que organizar um texto quanto à forma, orientam o sujeito alvo discursivamente. Esses elementos, intitulados conectores, dão pistas que ajudam a distinguir as premissas, da conclusão, por exemplo, para que, após distinguir umas das outras, seja possível analisar se a ligação que há entre elas é sólida. Entre os elementos linguístico-discursivos que indigitam os caminhos da argumentação, estão:

COMO INDICADORES DE CONCLUSÃO:	COMO INDICADORES DE PREMISSAS:
<i>Logo...</i> <i>Portanto...</i> <i>Por isso...</i> <i>Por conseguinte...</i> <i>Segue-se...</i> <i>Consequentemente...</i> <i>É por essa razão...</i> <i>e similares.</i>	<i>Ora...</i> <i>Dado que...</i> <i>Porque...</i> <i>Como...</i> <i>Visto que...</i> <i>Devido a...</i> <i>A razão é que...</i> <i>e similares.</i>

Quadro 10: *Indicadores de conclusão e de premissas*

3.1.5 A refutação

Já foi dito que, para se defender uma ideia, são utilizados enunciados cujas proposições exprimem pensamentos que têm valor de verdade. Foi afirmado, inclusive, que é esse valor de verdade que permite ao sujeito alvo considerar um enunciado verdadeiro ou falso.

Sabe-se, também, que há elementos linguístico-discursivos que marcam, no texto, os encadeamentos entre as premissas e a conclusão. Porém, em uma argumentação, não só é necessário que as proposições estejam bem encadeadas, mas também que as premissas sejam verdadeiras para que se possa chegar a conclusões verdadeiras.

Segundo Maritain (1966), há premissas que se baseiam em fatos não questionados ou verdades e a conclusão é lógica ou quase-lógica. Nesse caso, as premissas conduzem a um raciocínio sólido. Há também premissas que se

baseiam em assertivas polêmicas, e a conclusão é objeto de opinião, negociação. Podem também levar a uma argumentação sólida. Há, no entanto, premissas errôneas e sofisticadas. Quando errôneas, as premissas não podem ser verdadeiras, e a conclusão é um erro. Quando sofisticadas, as premissas têm aparência de verdade, e a conclusão é ilusória ou falaciosa. Se as premissas são errôneas ou sofisticadas, o raciocínio é considerado inválido.

Utilizo o exemplo, a seguir, para demonstrar essa questão do raciocínio inválido.

Se as pessoas brancas, amarelas, vermelhas e negras fazem parte da sociedade, por que tenho de ver apenas as pessoas brancas nos desfiles, nos filmes, na televisão, nas lojas etc.? As cotas são justas, pois acabam com a cota de 100% para brancos. Quero que meus parentes, familiares e amigos vejam brancos, amarelos, vermelhos e negros em todos os lugares da sociedade.

MALAIKA KIMANI

São Paulo, SP

(Veja 2129 – 09/09/2009)

Quando a autora do texto afirma que *as cotas são justas* e fundamenta sua afirmativa ao dizer que *elas acabam com a cota de 100% para brancos*, ela invalida seu raciocínio, pois é fato, e não uma impressão pessoal, que no Brasil não são apenas brancos que estão nos desfiles, nos filmes, na televisão, nas lojas, enfim, no mercado de trabalho. Há negros (ainda que poucos) também trabalhando na economia formal. A autora peca por generalizar duas vezes em seu texto: uma, quando afirma que *vê apenas pessoas brancas nos desfiles ...*; outra, quando afirma que os brancos já possuem cota de **100%**.

Normalmente, quando uma pessoa não aceita um raciocínio, ou por ele não ser sólido ou por ela ter outro ponto de vista a respeito e não se sentir suficientemente persuadida a mudar de opinião, esse raciocínio será rejeitado. Nesse caso, essa pessoa poderá refutar o raciocínio que rejeitou.

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p. 533),

toda refutação – seja ela a de uma tese aceita, de um argumento do adversário, de um argumento não expresso, de uma objeção a um argumento – implica a atribuição, ao que é refutado, de certa força que convenha à aplicação útil de nosso esforço: consideraremos o que combatemos elevado o bastante para tornar a refutação importante, digna de ser levada em consideração, e isso não só com um objetivo de prestígio, mas também a fim de atrair melhor a atenção do auditório, de assegurar aos argumentos empregados uma certa força para o futuro; [...].

É possível exemplificar o que acabei de dizer com o caso do tema da política de cotas raciais. Um enunciador (a que estou chamando de *sujeito argumentante*) pode argumentar que a política de cotas é benéfica porque ajuda a pagar uma dívida histórica que a sociedade brasileira, em geral, tem com os negros. Já outro *sujeito argumentante* pode argumentar que o sistema de cotas raciais é um equívoco, porque criará uma evidente separação entre “raças” e instituirá formalmente uma diferença entre brancos e negros, a exemplo do que já ocorreu em outros países.

A seguir, há dois argumentos: um, de quem é contra a política de cotas raciais; outro, de quem é a favor dessa política.

Exemplo 1:

A entrada de alunos negros nas universidades mediante o sistema de cotas é um equívoco, porque o desempenho desses alunos, por não terem tido uma boa base escolar e por não passarem no vestibular pelos meios normais é inferior ao dos alunos ingressantes sem as cotas.

Exemplo 2:

Pesquisas nas universidades que adotaram as cotas mostram um desempenho superior dos alunos em relação aos demais. Em 2005, a UFBA, por exemplo, fez uma avaliação de desempenho do primeiro grupo de estudantes que ingressou na Universidade pelo Programa de Ações Afirmativas (Cotas). Os dados revelaram que, em 56% dos cursos, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor do que os que não ingressaram pela política de cotas.

É possível e desejável que um bom argumentador traga para a sua argumentação a tese que é contrária à sua, seguida ou não de argumentos que a ratificam, para, em seguida, refutar essa tese (a que chamarei anti-tese). Se unir a tese presente no exemplo 1 com a tese presente no exemplo 2, ter-se-á um texto, mais ou menos, assim:

Algumas pessoas alegam que o desempenho dos alunos beneficiados com o sistema de cotas, por não passarem no vestibular pelos meios normais, seria inferior ao dos alunos ingressantes sem esse sistema, mas pesquisas nas universidades que adotaram as cotas têm demonstrado outra realidade. A UFBA, por exemplo, demonstrou que, em 56% dos cursos, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor do que os que ingressaram sem a política de cotas.

Conforme a organização do texto acima, é possível observar que o sujeito argumentante é favorável ao sistema de cotas raciais. A refutação organizada, então, também segue um tipo de raciocínio silogístico. Esse tipo de raciocínio consiste em aceitar uma proposição inicial (que contém a **anti-tese**), em fazer uma concessão, em trazer para a argumentação o ponto de vista do outro, do qual se discorda, e, ao mesmo tempo retificar, corrigir, a relação argumentativa, apresentando outra proposição que contém uma preparação para a tese (**pré-tese**) ou mesmo explicitamente a **tese** (t) que se crê verdadeira. A terminologia *anti-tese*, *pré-tese*, *tese*, a que sigo neste trabalho e que desenvolvo na próxima subseção, é dada por Oliveira e Monnerat (2005, p. 95).

Já afirmei que, por uma questão prática, é interessante notar que, na argumentação, há elementos linguísticos que organizam tanto a forma quanto a orientação discursiva do texto. Na refutação, também, há elementos que são indicadores do contraste entre as proposições. São chamados conectores de contração. Entre eles, estão:

INDICADORES DA REFUTAÇÃO	
Mas...	Mesmo que...
No entanto...	Mesmo sem...
Entretanto...	Mesmo...
Contudo...	Não obstante...
Porém...	Apesar de...

Infelizmente... Sendo que... (quando as idéias presentes indicam contraste) Já... Agora... e similares.	Embora... Se bem que... Ainda que... e similares.
---	--

Quadro 11: *Indicadores da refutação*

3.2 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DA REFUTAÇÃO E OS CONECTORES DE CONTRAJUNÇÃO

Charaudeau (2006, p. 41), ao tratar da questão do *sentido*, escreve que este não é dado antecipadamente, isto é, não há um *já* do sentido nas coisas, visto que ele se constrói, ou seus efeitos são construídos, pela interação linguageira do sujeito ao entrar no jogo discursivo. O sentido, para o autor, só é percebido através de formas. Nessa linha de pensamento, “toda forma remete ao sentido, todo sentido remete à forma, numa relação de solidariedade recíproca”.

Se a forma remete ao sentido e se o sentido remete à forma, como enunciar? Como interpretar enunciados e como produzi-los? Ao produzi-los, como transpor em linguagem, por exemplo, determinados fatos selecionados em função de um alvo escolhido, com o efeito que se pretende produzir? Como reter ou desprezar informações? Para Charaudeau (*op.cit.*, p. 39),

comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha de formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha dos efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolhas de *estratégias discursivas*.

É nesse saber “manusear” a língua que a gramática se torna essencial, pois ela é fundamental para o estudo das marcas formais e dos mecanismos de organização do texto. Aqui, estou entendendo gramática “como o conjunto de conhecimentos lingüísticos que um usuário da língua tem internalizado [ou

precisa internalizar] para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 16).

Na argumentação, é interessante se observar que, se por um lado, ela não pode ser reduzida à recuperação de uma série de frases ou de proposições religadas por conectores lógicos, por outro lado, essas categorias da língua participam de maneiras diversas, direta ou indiretamente, da organização argumentativa do discurso.

Quando uma pessoa se comunica, tem finalidades para isso. Assim, é importante não só que conheça as diferentes estratégias que a língua disponibiliza para executar uma ação, mas também que saiba usar essas estratégias para dar pistas, em seu discurso, do que pretende e como pretende comunicar. Nesse sentido, os conectores são importantes auxiliares em um texto.

Se o objetivo comunicativo é o de refutar determinado argumento ou determinado ponto de vista, por exemplo, pode lançar mão de estratégias de contraexpectativa (ou suspense) ou de estratégias de antecipação/contraponto. Pode, ainda, não propriamente refutar um argumento ou ponto de vista, mas corrigi-lo. Para cada um desses fins, seja de refutação, seja de correção, há conectores que são usados para marcar, no texto, essas estratégias e assim dar pistas do objetivo comunicativo. Esses conectores e essas estratégias, neste trabalho, foram divididos em três grupos, a saber:

- a) ***Conectores de contrajunção/estratégia de contraexpectativa ou suspense;***
- b) ***Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto;***
- c) ***Conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção.***

O estudo e a divisão desses três grupos, para a montagem da sequência didática, partiram de um trabalho prévio feito com Cartas dos Leitores das

revistas Veja e Istoé, nos meses de agosto a dezembro de 2007. Do resultado desse trabalho, selecionei, em vista da recorrência no uso, os seguintes conectores:

Conectores de contrajunção/estratégia de contraexpectativa ou suspense;	<i>Mas (PA), no entanto, porém, entretanto, agora, já, infelizmente, e(PA), sendo que</i>
Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto;	<i>Mesmo que (e variações), não obstante, ainda que, apesar de, embora, se bem que</i>
Conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção.	<i>Mas (SN), e (SN), diferentemente de, ao contrário de, contrariamente a, não apenas...mas também, não apenas...mas, não só...como, não só...mas também</i>

Quadro 12: Conectores de contrajunção e conjunção/estratégias afins

No que tange à questão dos conectores, Monnerat (2002) os distingue dos conectivos. Para ela, a noção de conector é mais ampla do que a de conectivo, por englobar não apenas as conjunções coordenativas e subordinativas, os pronomes relativos e as preposições, no caso das orações reduzidas, mas também outros elementos de conexão que funcionam como elos entre blocos de textos. Segundo a autora (*op.cit.*, p. 140-141),

o estudo do **conector** pode demonstrar que as classificações canônicas dos conectivos têm dado lugar a outras decorrentes do desenvolvimento da teoria lingüística. Ultimamente, vêm sendo privilegiadas abordagens que surgem a partir da década de 70, com o desenvolvimento de teorias semânticas, da lingüística do texto e da semiolingüística, que evidenciam relações não contempladas pelo enfoque estritamente sintático. A importância da abordagem textual é dar conta de problemas residuais que o enfoque tradicional não consegue resolver.

A preocupação em fazer uma divisão dos conectores (mais didática a meu ver) pautada em critérios semântico-discursivos, no Brasil, não é nova, mas ousa dizer que raramente usada em salas da aula de português. Se não no sudeste, por certo não usadas no Amapá. Alguns autores, como Azeredo (1995, 2004), Guimarães (1987), Monnerat (2001, 2002, 2003), Neves (2000, 2003), Oliveira e Monnerat (2005) e Oliveira, H. (2001), há algum tempo se preocupam em organizar e classificar os conectores por critérios semântico-discursivos.

3.2.1 Conectores de contrajunção/estratégias de contraexpectativa ou suspense

Os conectores de contrajunção são aqueles usados para expressar uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias. Azeredo (1995) afirma que diversos são os meios à disposição na língua para estabelecer contraste de sentido entre proposições unidas no mesmo período. Segundo o autor (*op.cit.*, p. 103-104),

pode esse contraste ficar por conta do jogo de antônimos ou de palavras tomadas em sentido oposto relativamente a uma dada situação: “O que escrevemos *fica*, o que falamos *evapora-se*”. Frequentemente, porém, recorre-se a fórmulas conectivas diversas.

Dentre essas fórmulas conectivas, estão aquelas apresentadas no quadro 12, deste trabalho, e sobre as quais passo a discorrer.

3.2.1.1 As construções com *MAS(PA)*

Para Neves (2000, p. 756),

o *mas* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais.

Quanto ao modo de construção, os segmentos coordenados por *mas* podem ser sintagmas, orações e enunciados. Quanto ao valor semântico, segundo a autora (*op.cit.*), o *mas* pode indicar *eliminação ou contraposição*.

Na eliminação, a oração que o *mas* inicia elimina o membro coordenado anterior. Segundo Neves (2000, p. 764), “suposta ou expressa essa eliminação, o elemento pode ser, ou não, substituído”. São exemplos do valor semântico da eliminação:

- “Fê-lo no começo, mas logo percebeu que assim afastava os povos do marxismo”. (p. 765)
- “Você pensa que sabe, mas não”. (p. 766)

Na contraposição, a oração que o *mas* inicia não elimina o elemento anterior, mas a ele se contrapõe, ainda que, a princípio, admita-o explícita ou implicitamente. Entre os exemplos citados pela autora, estão:

- “Obra que não se escreve com a pena, mas que se realiza com a luta”. (p. 758)
- “O atleta pode cair por terra, sob a veemência do impacto, mas se levanta mais fero, mais temível, mais decidido a vencer”.
(*idem*)

Enquanto Neves (*op.cit.*) enquadra, em uma mesma categoria, o terceiro e quarto enunciados, Ducrot et al. (1980) estabelecem uma diferença entre o *mas* presente no terceiro enunciado e o *mas* presente no quarto enunciado. Em “Obra que não se escreve com pena, mas que se realiza com a luta”, considero, assim como Ducrot et al. (*op.cit.*), que o *mas* tem função opositiva, mas não argumentativa. Esse tipo de *mas* (*masSN*⁹) aparece sempre depois de um enunciado negativo e visa a corrigir (não propriamente refutar) uma informação expressa ou suposta anteriormente.

Em “O atleta pode cair por terra, sob a veemência do impacto, mas se levanta mais fero, mais temível, mais decidido a vencer”, o *mas*, nesse caso *masPA*, tem função essencialmente argumentativa. Nesse caso, segundo Ducrot (1977, p. 140),

⁹ Ducrot et al. (1980) distingue o *masSN* (correspondente a *sino*, do espanhol, e *sonder*, do alemão) do *masPA* (correspondente a *pero*, do espanhol, e *aber*, do alemão).

o locutor, depois de ter pronunciado a primeira oração p , prevê que o destinatário tirará disso uma conclusão “ r ” [...]. A segunda oração q , precedida de um *mas*, tende então a impedir essa eventual conclusão, apontando para um novo fato que a contradiz. O movimento total seria: ‘ p ; mas você está pensando em concluir a partir daí r , mas não deve fazê-lo, pois q [...]’.

Tem-se, então:

Oração p	
O atleta pode cair por terra, sob a veemência do impacto.	

Conclusão r	
Não é capaz de se levantar mais fero, mais temível, mais decidido a vencer.	

A conclusão da oração p está implícita e representa a voz do senso comum. Isto é, a partir de experiências, vivências e crenças, é possível prever determinadas ações. No caso da refutação, é essa possível conclusão (r) que será contrariada.

Oração q	
Mas se levanta mais fero, mais temível, mais decidido a vencer.	

Segundo Azeredo (2004, p. 249), o *mas* serve para contrastar dois conteúdos. Ressalta, o autor, que nem sempre esse contraste é tão óbvio, por não se assentar em um pressuposto consensual. Para Azeredo (idem),

o contraste efetuado pelo *mas* em *A bola bateu no espinho mas não estourou* é mais óbvio do que o de *Meu vizinho tem três filhos, mas nenhum é médico*. O primeiro se sustenta no pressuposto consensual de que “os espinhos normalmente perfuram as bolas”, já o segundo aciona um subentendido que pode variar de interlocutor para interlocutor.

Além dessas questões, o *mas* tem empregos que obedecem a determinações pragmáticas. Ocorrem, usualmente, no início de turno e/ou enunciado. No Amapá, por exemplo, quando algumas pessoas querem negar

uma informação, é comum usarem a seguinte expressão: - *Mas quando!* Ou ainda: - *Mas quando já!* Nesse caso, o *mas* não é um conector que marca contraste em relação a uma informação anterior. Não é um marcador que irá iniciar uma refutação em relação a uma informação dada, mas apenas uma negação. O enunciador poderia simplesmente dizer (claro que não com a mesma ênfase): - *Não*. Para Said Ali (1971), por ser a situação comunicativa o que determina o uso de uma expressão dessa natureza, esses conectores são intitulados *expressões de situação*. O *mas*, nesse caso, repito, não estabelece contraste entre duas ideias, mas tem o papel de destacar um estado de espírito do sujeito enunciador (surpresa, insatisfação, contentamento etc.).

3.2.1.2 As construções com advérbios juntivos

A exemplo da construção adversativa *mas*, os advérbios juntivos (*porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*) também evidenciam relação de desigualdade entre o enunciado, a oração e o sintagma em que ocorrem e o segmento anterior. Esse segmento anterior não é o que se encontra explícito no texto, mas a conclusão *r* a que se poderia chegar, caso ela não fosse contrariada.

O movimento de análise, similar ao *masPA*, é o seguinte:

O governo gasta milhões de reais para conscientizar os motoristas que álcool e direção não combinam. No entanto, permite a comercialização de bebida alcoólica em postos de venda de combustível. Não entendo.

VELTON FRANCISCO GOULART

Nova Hamburgo, RS

(Istoé 1980 – 10/10/2007)

Oração <i>p</i>	
O governo gasta milhões de reais para conscientizar os motoristas que álcool e direção não combinam.	

Conclusão <i>r</i>	
--------------------	--

Não deveria permitir a comercialização de bebida alcoólica em postos de venda de combustível.

Oração q	
No entanto permite a comercialização de bebida alcoólica em postos de venda de combustível.	

Os advérbios juntivos diferem, no entanto, da construção com o *masPA* nas seguintes situações:

Parabenizo VEJA pela reportagem “Casa quentinha no inverno”, da edição 2119. Apesar de vivermos em um país tropical, o Brasil talvez seja o lugar onde mais se passe frio no mundo. Poucas residências são providas de sistema de calefação. Reconhecemos a importância da revista informar a seus leitores sobre a melhor maneira de fazer o aquecimento. **Entretanto**, gostaria de salientar que o sistema de aquecimento por piso elétrico é viável para pequenos espaços [...]. [grifo meu]

JÚLIO CÉSAR DEVES GIACOMET

Giacomet Termo Metalúrgica Ltda.

www.giacomet.com.br

(Veja 2121 – 15/07/2009)

a) Possuem mobilidade posicional na frase:

É possível dizer, à guisa de exemplo:

- [...] **Entretanto**, gostaria de salientar que o sistema de aquecimento por piso elétrico é viável para pequenos espaços;
- [...] Gostaria, **entretanto**, de salientar que o sistema de aquecimento por piso elétrico é viável para pequenos espaços;
- [...] Gostaria de salientar que o sistema de aquecimento por piso elétrico é viável, **entretanto**, para pequenos espaços.

b) Podem ocorrer com **e** e **mas** contíguos ou não, e separados por vírgula ou não:

- [...] **Mas, entretanto, gostaria de salientar que o sistema de aquecimento por piso elétrico é viável para pequenos espaços.**

3.2.1.3 Estruturas da estratégia de contraexpectativa

Ao pensar na argumentação e na estratégia da contraexpectativa ou suspense, encaminho o seguinte raciocínio a partir do exemplo abaixo:

Achei fantástica a reportagem sobre a utilização pelos cubanos das publicações comunistas como papel higiênico (“Até que enfim serviram para algo”, 9 de setembro). Cuba é um estado que se vangloria tanto da medicina avançada e desenvolvida, mas nem sequer dá ao povo as condições mínimas de higiene e saúde.

ASTRID DAGUER ABDALLA

Santos, SP

(Veja 2130 – 16/09/2009)

No exemplo da Carta transcrita na página anterior, há duas ideias que se contrastam:

- Cuba se vangloria de sua medicina avançada e desenvolvida;
- O povo cubano não tem condições mínimas de higiene e saúde.

O contraste que se dá mediante a inserção do conector *mas* diz respeito à quebra da expectativa (é uma estratégia de contraexpectativa) gerada pela

primeira proposição: *Cuba é um estado que se vangloria tanto da medicina avançada e desenvolvida. Se Cuba tem uma medicina avançada e desenvolvida, a inferência, que a princípio pode ser feita, é a de que seria de se esperar que desse ao povo condições mínimas de higiene e saúde.* Essa primeira proposição, denominada **concessão**, é utilizada pelo sujeito argumentante para conceder razão a um argumento favorável à tese oposta à sua.

A segunda proposição *mas nem sequer dá ao povo condições mínimas de higiene e saúde* é um argumento pró-tese e intitula-se **restrição**. Na verdade, é essa segunda proposição que contém o ponto de vista do sujeito argumentante.

Do ponto de vista pedagógico, é extremamente importante ensinar aos alunos não apenas o uso do conector, mas que estratégias seu uso aciona. É interessante saber, por exemplo, para que serve fazer concessões a pontos de vista opostos ao que o aluno possa ter.

Para Schnedecker (1992), três são as funções da concessão:

- a) Prevenir-se contra objeções: caso em que o argumentador procura estabelecer uma convivência argumentativa com o sujeito alvo com vistas a convencer este de que aquilo que pensa não é um absurdo, **mas...**, fazendo, assim, face a fortes objeções;
- b) Evitar pontos polêmicos: caso em que o argumentador procura mostrar que determinado argumento, apesar de forte, é secundário ou já está superado;
- c) Dar aparência de objetividade ao texto: caso em que o argumentador faz ressalvas à sua própria tese, o que cria um efeito de neutralidade na tomada de posição do sujeito que argumenta, mostrando-o como alguém que sabe ponderar os prós e contras e que, por isso, é justo em seus argumentos.

Oliveira e Monnerat (2005), no estudo que fazem de estratégias de *concessões e restrições* em textos, elaboram as seguintes estruturas, seguidas, por mim, nesta Tese:

- CONCESSÃO (anti-tese), *mas* (e similares) RESTRIÇÃO (pró-tese).

<i>C, mas (e similares) R</i>

- CONCESSÃO (anti-tese), *mas* (e similares) RESTRIÇÃO, *portanto* (e similares) TESE.

<i>C, mas (e similares) R, portanto (e similares) T</i>

- CONCESSÃO (anti-tese), *mas* (e similares) RESTRIÇÃO (em forma de tese), *porque* (e similares) ARGUMENTO.

<i>C, mas (e similares) R (T), porque (e similares) A</i>

Para exemplificar cada uma das estruturas acima, os autores utilizam os seguintes exemplos:

(1) *Investimos muito na casa de Búzios, **mas** o mercado imobiliário está em baixa* (p. 94).

Nesse caso, a primeira proposição (*Investimos muito na casa de Búzios*), uma concessão, é utilizada pelo sujeito argumentante para conceder razão a um argumento favorável à tese oposta à sua. A segunda proposição (***mas** o mercado imobiliário está em baixa*), uma restrição, é um argumento pró-tese. O exemplo (1) é um caso de estrutura:

C, mas (e similares) R

(2) *Investimos muito na casa de Búzios, **mas** o mercado imobiliário está em baixa, **portanto** não podemos pedir muito por ela* (p. 94).

Nesse caso, além da estruturação semelhante à do exemplo (1), tem-se a explicitação da tese (**portanto** não podemos pedir muito por ela). O exemplo (2) é um caso de estrutura:

C, mas (e similares) R, portanto (e similares) T

(3) *Investimos muito na casa de Búzios, **mas** não podemos pedir muito por ela, **porque** o mercado imobiliário está em baixa* (p. 95).

Nesse caso, a restrição assume a forma da tese e a última proposição (**porque** o mercado imobiliário está em baixa) é um argumento a favor da tese apresentada pelo sujeito argumentante. A estrutura, presente no exemplo (3), é:

C, mas (e similares) R (T), porque (e similares) A

3.2.1.4 Casos particulares

Um parêntese para tratar dos conectores **e (PA), agora, já, infelizmente** e **sendo que**.

Como simples cidadão brasileiro, trabalhador e pagador de impostos, fico imaginando como devem ser bons os benefícios do poder. O mundo caindo aos pés do senador **e** ele não larga o osso!

LUIZ CARLOS FIGUEIREDO

Cândido Sales, BA

(Veja 2022 – 22/08/2007)

Charaudeau (1992, p. 503), ao tratar do **e**, em francês, menciona a questão dos efeitos contextuais necessários à compreensão de enunciados. Para o autor, esses efeitos resultam da combinação dos elementos de sentido que se encontram nas palavras do contexto, isto é, são fatos do discurso. Por exemplo, na frase *Cale e escute*, a relação de *adição* tem um efeito contextual de *sucessividade*. Isto porque *calar e escutar* se encontram, do ponto de vista semântico, em uma relação de *anterioridade/posterioridade*.

Monnerat (2003), a esse respeito, diz que o **e**, em português, é considerado um conector coringa, pois adquire, dependendo do contexto, sentidos diversos, tais como: *Ele fala inglês e fluentemente* (efeito de reforço argumentativo); *Cumpra suas obrigações e será recompensado* (efeito de consequência); *Esforçou-se muito e não conseguiu a vaga* (efeito de restrição). Esse último caso é semelhante ao do **e** presente na Carta acima.

Preocupar-se com a ilegalidade nas escutas telefônicas clandestinas, tudo bem; **agora**, querer acusar a Polícia Federal, sem provas concretas e com meras desconfianças, é lastimável. A Polícia Federal faz muito bem a sua parte, e por isso é um dos únicos órgãos neste país que tem credibilidade da população. E o STF, quando vai deixar de ser político e condenar criminalmente alguém, que tenha prerrogativa de função, com as provas que a Polícia Federal entrega de bandeja? [grifo meu]

JOEL SPECHT

Porto Alegre, RS

(Veja 2023 – 29/08/2007)

Quando pensamos em perpetuação no poder, temos de levar em consideração a vantagem de Hugo Chávez sobre Lula. O venezuelano fala o que pensa e faz aquilo que fala. **Já** Lula não pensa o que fala e esconde o jogo. E nós ficamos sem saber o que ele pensa, não acreditamos no que ele fala e, pela admiração a Chávez, já ficamos apreensivos com o que ele possa vir a fazer. “Lula mira o terceiro mandato, o Brasil não” (Istoé 1984). [grifo meu]

ELIZIO NILO CALIMAN

Brasília, DF

(Istoé 1988 – 05/12/2007)

Agora e já são advérbios de valor temporal, mas nas duas Cartas da página anterior possuem um efeito contextual que não recobre a questão temporal, usualmente atribuída a esses vocábulos. Os conectores *agora* e *já*, nos dois exemplos acima, foram utilizados para introduzir um contraste entre duas ideias. No caso do conector **agora**, a ideia de que se deva preocupar com a ilegalidade de escutas telefônicas clandestinas, uma vez que isso é crime, pois se é clandestina não houve prévia autorização judicial; e, a ideia de que não se pode acusar a Polícia Federal de ter feito isso, pois não há provas concretas de que fez escutas clandestinas. Esse contraste entre as duas ideias é dado pelo conector **agora**.

No caso do conector **já**, esse contraste também se dá entre duas ideias, refletidas nas figuras de Chávez (que faz o que pensa e faz aquilo que fala) e Lula (que não pensa o que fala e esconde o jogo).

Foi com satisfação que li a reportagem “Eles não são piores” (28 de novembro), que trata da punição a motoristas famosos pegos no ato infracional de dirigir sob o efeito de álcool nos Estados Unidos. **Infelizmente**, a realidade brasileira é outra. apesar de o Código Nacional de Trânsito apresentar cláusulas bastante restritivas a beber e dirigir, o que se vê no Brasil é a total impunidade. Motoristas que bebem e dirigem sabem que contarão com uma polícia pouco aparelhada e sem bafômetros, com a ausência de delegacias de trânsito em grande parte do país e com uma Justiça lenta associada a advogados hábeis. Além disso, a lei brasileira permite que um indivíduo não forneça provas que poderão incriminar a si próprio, o que faz com que soprar um bafômetro em uma blitz se transforme em uma opção, e não em ato mandatário.

FLÁVIO PECHANSKY

Médico Psiquiatra

Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trânsito e
Álcool da UFRGS

Porto Alegre, RS

(Veja 2038 – 12/12/2007)

O conector **infelizmente**, além de marcar a modalização da asserção quanto ao estado de espírito do enunciador (cf. NEVES, 2000; SAID ALI, 1971), também marca uma contraposição entre duas ideias: (i) beber, dirigir bêbado e ser punido nos Estados Unidos; (ii) beber, dirigir bêbado e (infelizmente) não ser punido no Brasil.

É revoltante o jogo de interesse entre políticos brasileiros. Os cargos nas estatais estão sendo usados como moeda de troca em prol de partidos, **sendo que** deveriam ser ocupados por funcionários concursados e que conhecem o funcionamento da máquina. Precisamos exigir projetos viáveis e que defendam os interesses maiores da sociedade. Os cofres públicos não podem ser usados como troca de favores. “Dilma e o cardeal” (Istoé 1980).

LURDEO MOURA

Campo Grande, MS

(Istoé 1981 – 17/10/2007)

O conector **sendo que**, no último exemplo da página anterior, também estabelece essa relação de contraste, caracterizando-se como um conector de contrajunção. Há, aqui, duas ideias diversas: (i) os cargos nas estatais estão sendo usados como moeda de troca em prol de partidos; (ii) os cargos nas estatais deveriam ser ocupados por funcionários concursados e que conhecem o funcionamento da máquina.

O uso desse conector, no entanto, é desaconselhável por alguns gramáticos, entre eles cito Neves (2003). A autora afirma que a expressão **sendo que** funciona como um complicador na estrutura e é, de um modo geral,

desnecessária. Nessa linha de raciocínio, seria perfeitamente compreensível um enunciado como: *Os cargos nas estatais, que deveriam ser ocupados por funcionários concursados, conhecedores do funcionamento da máquina, estão sendo usados como moeda de troca em prol de partidos.*

Retomando o raciocínio da análise de estruturas introduzidas pelos conectores de contrajunção/estratégia de contraexpectativa ou suspense, pode-se dizer que com **C, mas (e similares) R** (para exemplificar com uma das três estruturas possíveis) se estabelece uma concessão a um ponto de vista oposto ao do sujeito argumentante, mas com a introdução do conector de contrajunção essa concessão é desfeita, e o sujeito argumentante frustra a expectativa criada. Monnerat (2001) denomina essa estratégia de *contraexpectativa*. Guimarães (1987) a intitula *estratégia de suspense*. Nesse tipo de construção, o interlocutor é levado a considerar, *a posteriori*, qual é proposição negada.

3.2.2 Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto

Observe os dois exemplos a seguir:

Exemplo 1:

A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independentemente da raça que tem. Entretanto, existem mais pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escola pública que consegue entrar em uma universidade no Brasil é branca.

Exemplo 2:

Apesar de a principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, ser econômica, isto é, apesar de a maioria que fica de fora ser pobre, independentemente da raça que tem, existem mais pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na verdade, uma minoria) dos alunos oriundos de escola pública que consegue entrar em uma universidade no Brasil é branca.

Em qualquer dos dois exemplos (com o conector *entretanto* e com o conector *apesar de*), a tese é a mesma: o sistema de cotas raciais é justo, porque a maioria pobre que fica de fora das universidades é negra. Outros conectores, além de ***apesar de***, servem para introduzir concessões. São eles, por exemplo: ***embora, mesmo que*** (e variações), ***não obstante, ainda que, se bem que***.

Diferentemente das construções com *mas* e com os advérbios juntivos, que não podem ser antecipados na frase, salvo se estiverem se contraponto a um enunciado anterior, as construções com *embora* (e similares) podem vir antepostas ou pospostas à oração principal.

3.2.2.1 Estruturas da estratégia de antecipação e da estratégia de contraponto

Para analisar como se dá o processo argumentativo com o uso desses conectores, uso o exemplo de duas cartas.

Carta 1:

Li na Carta ao Leitor “A construção da credibilidade” (16 de setembro) que VEJA é a terceira marca mais lembrada na pesquisa Top Brands. Isso quando a publicação completa 41 anos de existência. ***Apesar de*** minhas ressalvas quanto à proposta editorial de VEJA, enviada por certo ranço conservador e sectário na análise dos fatos, reconheço que tudo aquilo que é publicado em suas páginas repercute de maneira extraordinária no país. De furos sobre escândalos políticos,

passando por reportagens especiais, a matérias de utilidade pública. VEJA sempre se mostrou importante para a história da sociedade e da imprensa brasileira. Para o bem ou para o mal, a revista tem relevância na formação da opinião pública. Tanto é verdade que eu me tornei assinante de VEJA neste ano. Porque, certa ou errada, ler a VEJA é fundamental. [grifo meu]

CRISTIANO MONTEIRO MARTINEZ

Irati, PR

(Veja 2131 – 23/09/2009)

Carta 2:

Corajosa e brilhante a reportagem “A digestão do poder” (29 de julho), a respeito da voracidade do PMDB por cargos que lhe permitam todo tipo de lesão ao Brasil e aos brasileiros. Até hoje eu não tinha um diagnóstico tão preciso das práticas desse partido, das razões para a sua sustentação e permanência, **apesar de** todos os malefícios que já causou ao país. [grifo meu]

ZULMA JACINTO GARCIA

Curitiba, PR

(Veja 2124 – 05/08/2009)

No caso da carta 1, duas ideias se contrastam:

- ter ressalvas quanto à proposta editorial de VEJA, enviada por certo ranço conservador e sectário na análise dos fatos;
- reconhecer que tudo aquilo que é publicado em suas páginas repercute de maneira extraordinária no país.

A primeira proposição, que contém o conector *apesar de*, estabelece, antecipadamente, um fato que é mais fraco, do ponto de vista argumentativo, do que o fato presente na segunda proposição. Guimarães (1987) intitula essa estratégia, de estratégia de antecipação.

Oliveira e Monnerat (2005) elaboram, para essa estratégia, o seguinte esquema:

- *Embora* (e similares) CONCESSÃO, RESTRIÇÃO (em forma de TESE)

<i>Embora (e similares) C, R (T)</i>

No caso da carta 2, também, duas ideias são postas em contraste:

- Até hoje (até a publicação do diagnóstico de Veja) ninguém havia precisado tão bem as práticas “nocivas” do PMDB;
- O PMDB já causou muitos malefícios ao país.

A primeira proposição, que contém a tese do sujeito argumentante, é posta antecipadamente na estrutura, como forma de dar ênfase à sua tese. A segunda proposição, que contém o conector *apesar de*, apresenta-se na estrutura argumentativa como um mero contraponto no texto. Essa estratégia (cf. GUIMARÃES, 1987), quando o conector aparece no final da estrutura argumentativa, é chamada de contraponto.

A sua estrutura (cf. OLIVEIRA; MONNERAT, 2005) é a seguinte:

- RESTRIÇÃO (T), *embora (e similares)* CONCESSÃO

<i>R (T), embora (e similares) C</i>

3.2.2.2 Particularidade desses conectores

Utilizo, aqui, em parte, as informações dadas por Azeredo (2004, p.237-239) acerca dos conectores ***embora, ainda que, mesmo que, ainda se,***

mesmo se, por mais que, por muito que, por pouco que, por pior que, se bem que, não obstante, conquanto, posto que.

- **Mesmo que** e **ainda que**: costumam introduzir informações vistas como hipotéticas ou irreais. Ocorrem com verbo no modo subjuntivo.

Carta 3:

Mesmo que o senador [Renan Calheiros] prove lastro financeiro, num país sério isso não seria justificativa para uma empreiteira, por meio de seu lobista, pagar-lhe as contas. Qualquer investigação séria descobriria os reais motivos da generosidade da Mendes Júnior. Além disso, a possibilidade da renúncia e o retorno futuro ao Congresso são algo absurdo (“Contagem regressiva, 1º de agosto). [grifo meu]

FABRÍCIO SIMÃO FONTANA

Vitória, ES

(Veja 2020 – 08/08/2007)

As construções com os conectores concessivos podem, também, referir-se a um obstáculo incapaz de impedir que se realize o que vem expresso na outra proposição a que faz referência.

Carta 4:

A reportagem sobre redes sociais na internet ajudou a esclarecer sobre a diferença entre “solidão social” (falta de comunidade) e “solidão emocional” (falta de relacionamentos profundos). Sugeriu que o usuário dessas redes as utilize para administrar amizades já existentes, **mesmo** a grandes distâncias [...]. [grifo meu]

ARTHUR LEANDRO LOPES

Araçatuba, SP/Veja 2121 – 15/07/2009)

- **Embora**: é um conector que, apesar de ocorrer com verbo no modo subjuntivo, introduz sempre uma informação vista como real.

Carta 5:

Embora não ponha fim à dor dos familiares das vítimas do Airbus da Air France, a publicação dos detalhes do que possivelmente aconteceu no momento da tragédia com o avião nos sugere que o sofrimento dos passageiros foi amenizado [...]. [grifo meu]

MARIA DILMA PONTE DE BRITO

Parnaíba, PB

(Veja 2118 – 24/06/2009)

- **Não obstante:** tem o mesmo valor de *embora* e seu uso, comumente, é restrito a usos acadêmicos formais. Ocorre com verbo no modo indicativo ou com a forma nominal do infinitivo.

Carta 6:

Nas páginas amarelas da edição de 28 de novembro, o ilustre advogado Saulo Ramos dá uma entrevista com cujos pontos eu concordo. **Não obstante**, comete [ou cometer] dois deslizes [...]. [grifo meu]

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Sociólogo, presidente do IFHC

São Paulo, SP

(Veja 2037 – 05/12/2007)

- **Se bem que:** equivale a *embora*, mas pode ocorrer, a depender da construção, tanto com verbo no modo subjuntivo quanto com verbo no modo indicativo. Tem a especificidade de não poder, a exemplo do conector *mas*, caso se construa com o indicativo, ocorrer como primeiro elemento de um enunciado.

Carta 7:

Foi-se o tempo em que jacobinos e girondinos representavam esquerda e direita. Chegamos a um estágio de loucura ideológica em que pouco importa o que você de fato pensa. Seu caráter direitista e esquerdista não é definido pelo seu modo de caminhar. **Se bem que**, se levamos em conta determinados exemplos, até faz sentido. Sei que Diogo Mainardi corre. Corre muito. Lula anda devagar, muito devagar. Aliás, Lula rasteja (“Corre, Diogo, corre”, 15 de agosto). [grifo meu]

ALICE VIEIRA BARROS

Guanambi, BA

(Veja 2022 – 22/08/2007)

- **Apesar de**: introduz uma ressalva e tem a peculiaridade de ocorrer com a forma nominal infinitiva do verbo.

Carta 8:

[...] **Apesar de** o Programa Nacional de Controle da Dengue estabelecer dez componentes fundamentais para a vigilância, prevenção e o controle da doença, o mesmo continua dependente do controle químico [...].

CARLOS ALBERTO DA SILVA SANTANA

Salvador, BA

(Istoé 1988 – 05/12/2007)

Obs.1: outras construções concessivas podem ocorrer com a forma nominal do verbo, mas no gerúndio. É o caso da construção com o conector *mesmo*.

Carta 9:

Mesmo sendo heterossexual, gostaria de expressar minha indignação no que diz respeito à entrevista que a psicóloga Rozângela Alves Justino concedeu a VEJA [...].

RICARDO GRANTOWICH

São Paulo, SP

(Veja 2126 – 19/08/2009)

Obs.2: algumas construções com *mesmo*, *apesar de*, *não obstante*, a depender do contexto em que se encontram, podem ocorrer mesmo sem verbos explícitos.

A reportagem sobre redes sociais na internet ajudou a esclarecer sobre a diferença entre “solidão social” (falta de comunidade) e “solidão emocional” (falta de relacionamentos profundos). Sugeriu que o usuário dessas redes as utilize para administrar

amizades já existentes, **mesmo** a grandes distâncias [...]. [grifo meu] (Carta 4).

Obs.3: outros conectores não tratados, aqui, como *ainda se*, *mesmo se*, *por mais que*, *por muito que*, *por pouco que*, *por pior que*, *conquanto*, *posto que* também servem à estratégia da antecipação e do contraponto. Por uma questão de limitação temporal, não me detive em suas análises.

Quanto à mobilidade posicional na frase e à questão da pontuação, pode-se dizer o seguinte:

- a) Quando a construção concessiva vem antecipada no enunciado, ela é separada da restrição por vírgula.

Exemplo:

Embora não ponha fim à dor dos familiares das vítimas do Airbus da Air France, a publicação dos detalhes do que possivelmente aconteceu no momento da tragédia com o avião nos sugere que o sofrimento dos passageiros foi amenizado [...]. [grifo meu] (Carta 5).

- b) Se a restrição antecede à concessão, duas são as possibilidades:

(i) separar as estruturas por ponto. Nesse caso, o conector pode ou não ser isolado do restante da oração em que se encontra por uma vírgula.

Exemplo:

Nas páginas amarelas da edição de 28 de novembro, o ilustre advogado Saulo Ramos dá uma entrevista com cujos pontos eu concordo. **Não obstante**, comete [ou cometer] dois deslizes [...]. [grifo meu] (Carta 6).

(ii) separar as estruturas por vírgula.

Exemplo:

Corajosa e brilhante a reportagem “A digestão do poder” (29 de julho), a respeito da voracidade do PMDB por cargos que lhe permitam todo tipo de lesão ao Brasil e aos brasileiros. Até hoje eu não tinha um diagnóstico tão preciso das práticas desse

partido, das razões para a sua sustentação e permanência, **apesar de** todos os malefícios que já causou ao país. [grifo meu] (Carta 2).

Para finalizar esta subseção, duas foram as estratégias vistas: a da antecipação, caso em que o sujeito argumentante antecipa um fato (tese/argumento/informação) que considera não relevante para o fato (tese/argumento/informação) que defende. Outra estratégia é a de, ao final de um enunciado, contrapor um fato que não afeta o primeiro (expresso na construção sem o conector), mas se apresenta como um mero contraponto ao fato que, do ponto de vista do sujeito argumentante, é o mais relevante.

3.2.3 Conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção

Observe os exemplos a seguir:

Carta 1:

O verdadeiro e necessário PAC em benefício de todos os cidadãos brasileiros deveria ser o controle vigoroso e sistemático aos excessos da burocracia, uma retomada do Programa Nacional de Desburocratização. Apenas duas das inúmeras lições do saudoso Hélio Beltrão resumem a questão: “Hoje, como no Brasil colonial, em muitas áreas da administração o cidadão continua a ser tratado, **não** como cidadão, **mas** como súdito”. É preciso restabelecer na consciência dos administradores o conceito, às vezes esquecido, de que serviço público significa servir ao público. [grifo meu]

ANTONIO MARCOS UMBELINO LOBO

Brasília, DF

(Veja 2026 – 19/09/2007)

Carta 2:

Parabéns a essas corajosas mulheres, que enfrentaram a vergonha, o preconceito, o medo e denunciaram o monstro escondido em reluzente jaleco branco. Elas são motivo de orgulho para filhos, família e sociedade e, acima de tudo, são exemplos. Como esse médico, existem muitos outros monstros

acobertados **não só** por jalecos, **mas também** por ternos bem cortados, grifes caras, fama, poder, amigos influentes.

ASTRID CONINGHAM

São Paulo, SP

(Veja 2128 – 02/09/2009)

Nos dois exemplos supracitados, o *mas* não é um marcador que inicia uma refutação em relação a uma ideia anterior. Ele marca, nos dois casos, uma retificação. No caso da Carta 1, essa retificação (correção) é total. A correção que se faz é em relação à concepção do que seja comumente entendido pela palavra *cidadão* (uma pessoa com direitos e deveres, e livre). Para enfatizar como o cidadão é de fato tratado, sob a ótica do sujeito que argumenta, o que se diz é que o cidadão é um súdito (uma pessoa que tem apenas deveres e que deve se submeter a hierarquias, no caso, a burocracias). O que há, aqui, é uma **correção total** no sentido usual da palavra cidadão.

No segundo exemplo, o *mas* não se encontra isolado, mas pertence ao par correlativo *não só...mas também*. Nesse caso, o efeito que se tem é o de uma correção parcial a uma informação dada no texto que serviu de base à Carta. A Carta 2 remonta ao episódio de Roger Abdelmassih (amigo de famosos, respeitado na medicina), o mais conhecido especialista em reprodução assistida no país, e que teve o seu registro suspenso e foi parar na cadeia sob a acusação de abusar de pacientes. O que a autora da Carta afirma é que há outros “monstros”, além de alguns médicos, que se valem da função, do *status* que têm, para cometerem abusos semelhantes ao que o médico cometeu. Retifica, parcialmente, a informação dada no texto base.

A partir dessas informações, é possível perceber que há, nessas Cartas, uma estratégia que não se relaciona à refutação, mas à retificação. Essas estratégias podem ser de correção total, caso da Carta 1 ou de correção parcial, caso da Carta 2. A seguir, estão apresentadas essas estratégias e quais conectores (de contrajunção e de conjunção) são usados em cada uma delas.

3.2.3.1 Os conectores de contrajunção e a estratégia da correção total

Carta 3:

A neurose nos cães **não** é excesso de amor, **mas** falta de responsabilidade de quem compra ou ganha um animal sem conhecer as condições que vão garantir o seu bem-estar físico e psicológico. Informações sobre posse responsável de animais podem ser encontradas no site do Centro de Zoonoses, órgão público que recolhe centenas de gatos e cachorros que são, muitas vezes, abandonados pelos próprios donos. [grifo meu]

TATIANA HEISE

Barueri, SP

(Veja 2123 – 29/07/2009)

Carta 4:

Acabo de ver o excelente *Tropa de Elite* e me surpreendi com a reação da platéia. **Não** houve vaias, aplausos nem murmúrios de censura, **e** sim risos. Ela achou graça na truculência e corrupção da polícia, no treinamento desumano e até em algumas cenas de tortura, o que mostra o quanto a sociedade brasileira, de forma geral, se acostumou à violência, não importando de onde ela venha. [grifo meu]

BLENY CAMÊLO DA SILVA

Maceió, AL

(Veja 2031 – 24/10/2007)

Carta 5:

Em 1998, Mares Guia era candidato a deputado federal pelo PTB e cuidava de sua própria campanha. Além disso, **ao contrário do** que afirma a publicação, o ministro Walfrido nunca recebeu recados ou 'sinais' de ex-ministro Pimenta da Veiga sobre qualquer assunto. [grifo meu]

SANDRA C. INÁCIO

Assessora de Comunicação da Secretaria de Relações
Institucionais

(Istoé 1976 – 12/09/2007)

No caso das Cartas 3 e 4, a construção com os conectores *mas* e *e* (este último conector com função contextual semelhante ao de *masSN*) tem função opositiva, mas não argumentativa. Ducrot et al. (1980), conforme já mencionado em um primeiro momento, estabelece uma diferença entre os dois tipos de *mas*: o *masPA* e o *masSN*. O *masSN* tem função opositiva e aparece sempre depois de um enunciado negativo, com vistas a corrigir uma informação anteriormente dita ou expressa. Além desses conectores, com essa estruturação específica (**não ... mas/ não ... e**), outros conectores também servem como pistas na reformulação de uma informação dada, como por exemplo: **contrariamente a, diferentemente de, ao contrário de** (este último, utilizado na Carta 5).

Cabe abrir um parêntese, aqui, para estabelecer uma diferença que há entre uma refutação e uma correção. A refutação, mais do que uma oposição entre dizeres, é um movimento discursivo que visa destruir, com razões que se supõem incontestáveis, as afirmações de outrem. Na refutação, importa, e muito, a forma como a argumentação se constrói, no sentido de contradizer, rebater, contraditar uma dada posição/opinião.

A correção, por sua vez, é uma estratégia discursiva que retoma um dizer anterior para corrigi-lo, seja porque a informação dada estava incompleta, seja porque, de forma consensual, a informação estava, de fato, equivocada. Há casos em que o enunciador parece corrigir, não uma informação de outrem, mas o próprio fluxo de seu pensamento ou uma informação que ele prestou em algum momento de seu texto e, por um ou outro motivo, prefere retificá-la.

Quando se faz distinção entre refutação e correção (retificação), não se quer dizer que, em um texto de base argumentativa, a estratégia da correção não possa estar presente. Em determinados casos, essa estratégia tem um efeito persuasivo muito grande e, por isso, em grande parte dos textos argumentativos ela aparece.

3.2.3.2 Os conectores de conjunção e a estratégia da correção parcial

Carta 6:

Como militar reformado das Forças Armadas, gostaria de registrar que na época do movimento revolucionário, ainda na ativa, fui testemunha de excessos de ambos os lados. Lembro-me das inúmeras vezes em que ficamos de prontidão, nos quartéis, longe de nossa família e, quando tínhamos de andar pelas ruas (no caso, do Rio de Janeiro), éramos aconselhados a não usar farda, pois seríamos vítimas dos terroristas. **Não** houve **apenas** vítimas dos militares, **mas também** foram vítimas muitos militares, civis ligados às Forças Armadas, policiais civis e militares (incluindo bombeiros). [grifo meu]

JORACYRIO SILVEIRA RODRIGUES

Brasília, DF

(Veja 2025 – 12/09/2007)

Além da estratégia de correção ser possível de ocorrer com os conectores de contrajunção (caso das cartas 1, 3, 4 e 5), um tipo especial de correção pode ser feito mediante a utilização das construções correlativas (a que chamo, aqui, de conectores de conjunção) **não apenas ... mas também, não apenas ... mas, não só ... como, não só ... mas também**, entre outros de igual natureza.

Segundo Melo (1980, p. 154), essa correlação, por ele denominada *correlação equiparativa*, “estabelece igualdade ou equivalência para o segundo termo, que vem fechar um pensamento deixado em aberto ou em suspenso no primeiro termo”. Com o enunciado do primeiro termo, cria-se uma expectativa que só será satisfeita no segundo termo.

Observe o exemplo:

Carta 7:

Parabéns a VEJA pela capa da edição passada. O que se vê ali **não é apenas** a face de um político, **mas** a cara, sem máscara, da maioria desses políticos brasileiros que zombam do povo.

Para quem quiser se fantasiar de safado, no próximo Carnaval, vale a pena guardá-la e usá-la como máscara. [grifo meu]

MAURO MESSIAS ALVIM FILHO

Belo Horizonte, MG

(Veja 2027– 26/09/2007)

Duas ideias em correlação:

- O que se vê ali não é apenas a face de um político...

Com a primeira asserção, cria-se a expectativa de que o enunciador diga, a seguir, o que mais se vê, além da face do político. E, então, ele enuncia:

- O que se vê também é a cara sem máscara da maioria desses políticos brasileiros que zombam do povo.

Outros conectores também podem ser usados para retificar totalmente ou parcialmente parte de um texto. Alguns autores chamam-lhes conectores reformulativos¹⁰ (cf. OLIVEIRA, H., 2001), podendo retificar radicalmente o trecho anterior do texto (servem a essa retificação palavras e locuções como *ou melhor*, *digo*, *isto é*, *aliás* – os dois últimos no sentido de *ou melhor*); ou, podem, também, retificar parcialmente esse trecho (servem a essa retificação locuções como *na verdade*, *na realidade*, *para ser mais exato*, entre outras).

4 O LOCUS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA INTRODUÇÃO NECESSÁRIA

¹⁰ Os conectores reformulativos não servem apenas à estratégia da correção. Outras estratégias, como a da ratificação, paráfrase, exemplificação, também se valem do uso desses conectores. Mas, não é o caso, aqui, de tratar dessas questões.

4.1 O AMAPÁ¹¹

Pertencente ao Grão-Pará, desde 1751, o Amapá se torna território, em 1943, com a promulgação do decreto-lei nº 5.812, pelo então presidente Getúlio Vargas. Em 05/10/1988, por ocasião da promulgação da nova Constituição, o Amapá se torna Estado, tendo como capital Macapá.

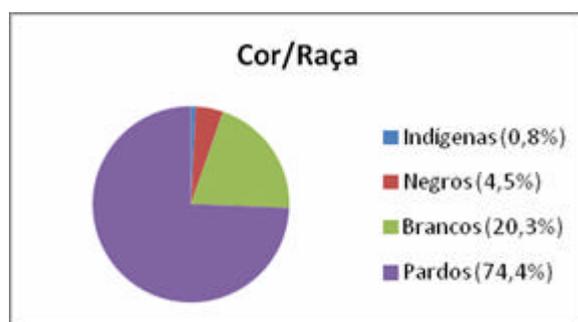
Informações mais significativas:

- *Quanto à questão dos índios:* o Amapá foi o primeiro e único Estado brasileiro a ter todas as terras indígenas demarcadas. Tais reservas representam 8,6% de todo o território estadual. O Estado abriga 49 aldeias, em 140.276 km² de área, onde vivem as etnias Apalaí, Galibi, Karipuna, Kaxuyana, Palikur, Tiriyo, Waiãpi e Wayana, entre outros grupos menores. Esses índios possuem escolas bilíngues, nas quais as crianças aprendem, primeiramente, a sua língua materna. A Universidade Federal do Amapá (doravante Unifap) não tem sistema de cotas para índios, porque possui um vestibular e cursos de graduação específicos para eles.
- *Quanto à questão dos negros:* duas diferentes histórias levaram, no século XVIII (por volta de 1758), os negros ao Amapá (denominado à época Vila de São José do Macapá). A primeira história diz respeito aos negros que chegaram a Macapá, trazidos de Belém, Maranhão, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, para serem usados como mão-de-obra escrava na construção da Fortaleza de São José. Outra história refere-se aos negros, também escravos, que aportaram em Macapá e depois foram para Mazagão com 340 famílias portuguesas que residiam em Mazagão (no Marrocos), fugidos dos conflitos entre cristãos e muçulmanos. Atualmente, os negros do Estado vivem, em sua maioria, concentrados em quilombos (Curiaú, Lagoa dos Índios,

¹¹ Fonte: WWW.girafamania.com.br/americano/materia_brasil-amapa.html. Acesso em: 09/09/2009.

Mazagão, Conceição do Macacoari, Cunani) ou nos bairros do Laguinho e Santa Rita (ambos no centro da cidade). São bastante organizados política e culturalmente. Reúnem-se periodicamente na sede da UNA (União dos Negros do Amapá) para participarem de eventos relacionados à questão negra. Têm uma manifestação cultural própria (o Marabaixo). A Unifap e a Universidade Estadual do Amapá não têm ainda um sistema de cotas para negros, mas os alunos do 3º ano fazem um cursinho pré-vestibular gratuito, específico para eles, oferecido pela Unifap. E têm, no Estado, uma Secretaria própria: a Secretaria Extraordinária de Políticas para os Afrodescendentes.

- Quanto à Demografia do Estado¹², está assim distribuída:



Fonte: adaptado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amap%C3%A1> Acesso em 20/10/2009.

Gráfico 1: Demografia do Estado do Amapá

4.2 MACAPÁ¹³

Área: 6.563 km²

População: 366.484

Densidade demográfica: aproximadamente 53 hab/km²

¹² Dados de 27 de outubro de 2009.

¹³ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Macap%C3%A1>. Acesso em 09/10/2009.

Clima: min. 20° e máx. 35° (com sensação térmica, no verão, de 45°)

Macapá é a quarta cidade mais populosa do norte do país, ficando atrás apenas de Manaus (AM), Belém (PA) e Porto Velho (RO). A cidade vem se destacando da maioria dos municípios do país, tanto em decorrência do crescimento populacional, quanto em decorrência do crescimento econômico, bem acima das médias nacionais. Como consequência desse crescimento, muitos novos bairros têm surgido na capital, sobretudo os da região norte, de população predominantemente nordestina.

A cidade fica situada na latitude 00° 02'18.84" N e longitude 51° 03'59.10". É a única capital brasileira cortada pela linha do Equador. É também a única capital estadual que não possui interligação por rodovia com outras capitais. Só é possível chegar a Macapá, vindo de outros Estados, por via aérea ou fluvial. A sua toponímia é de origem tupi, como uma variação de "macapaba", que quer dizer lugar de muitas bacabas, uma palmeira típica da região, da qual se extrai uma bebida semelhante ao açaí e muito apreciada pela população em geral.

4.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL LOCAL¹⁴

O Estado do Amapá, inicialmente, encontrou enormes dificuldades para formar professores, sobretudo de Ensino Médio, uma vez que esses, para lecionar para o 1º, 2º e 3º anos, teriam de ter obrigatoriamente nível superior. Alguns poucos alunos, recém saídos das escolas de nível médio, tinham condições de se deslocarem para Belém (cidade mais próxima) para cursar o nível superior. Devido a essa dificuldade, o Estado precisou recorrer a alguns expedientes.

Quando o Estado ainda era território, três foram as medidas feitas para qualificar professores para o ensino fundamental e médio. A primeira medida

¹⁴ Fonte de parte das informações contidas aqui:
<http://www.amapadigital.net/artigos/eliodete/artigos.html>. Acesso em 10/10/2009.

consistiu na execução de *Cursos de Férias*, ocorridos a cada período do recesso escolar. Outra medida foi a de aplicar *Exames de Suficiência*. Esses exames eram regulados pelo então Conselho Federal de Educação e eram realizados através de convênios com instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo próprio Conselho.

Por uma questão de proximidade geográfica, a instituição que realizava os exames, no Amapá, era a Universidade Federal do Pará que, por sua vez, designava os professores que deveriam avaliar os candidatos que se submetiam ao período de treinamento seguido dos tais exames. Uma vez habilitados, os candidatos aprovados ficavam autorizados a lecionar, em caráter suplementar e a título precário, no segundo segmento do Ensino Fundamental (antigas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries) e no Ensino Médio. Apesar de ter iniciado na época do então território federal do Amapá, esse exame perdurou até o final da década de 90, tamanha era a carência de profissionais habilitados no Estado.

Outra medida, ainda do antigo território, foi a implantação de um Núcleo de Extensão da Universidade Federal do Pará (NEM-UFPA), com o intuito de melhor qualificar os professores do Amapá. Esse núcleo viria a dar origem, em 1991, à Universidade Federal do Amapá, que, até o ano de 1994, não possuía um quadro docente próprio.

Como consequência desse tardio processo de qualificação dos profissionais da educação no Amapá, sobretudo os do segundo segmento do ensino fundamental e os de nível médio, muitos alunos que encontramos nas salas de aula das escolas públicas do Estado são fruto desse processo precário, que a história provou ser ineficaz e prejudicial.

4.3.1 A Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café

Inicialmente denominada Colégio Comercial do Amapá (CCA), a escola está entre as mais tradicionais do Estado. Fundado ainda na época do extinto Território Federal do Amapá, o CCA era um colégio com a função de formar profissionais de nível médio para atuar na área comercial. Seus cursos profissionalizantes eram Administração, Contabilidade e Secretariado Executivo.

O CCA recebia matrícula de jovens de todos os municípios do Estado do Amapá e de outros municípios do Estado do Pará, como Afuá, Almeirim, Breves e regiões ribeirinhas, principalmente. O CCA – ao lado de três outras escolas profissionalizantes, como o Colégio Amapaense (ainda hoje com o mesmo nome), o Ginásio de Macapá (hoje, Escola Integrada de Macapá) e o extinto Instituto de Educação do Território do Amapá – era e ainda é referência em Educação no Estado.

O CCA teve seu nome e sua função alterados por um projeto de lei da Assembléia Legislativa do Estado (sancionado pelo então Governador José Alberto Capiberibe) no ano de 1996. A partir de dezembro desse ano, o CCA passa a se chamar Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café (EEPGAC), ainda que, informalmente, continue a ser chamado de CCA. A escola fica localizada no centro, na principal avenida da cidade e, por sua facilidade de acesso, costuma receber alunos de todos os bairros da cidade (da zona norte à zona sul).

4.3.2. A turma

A princípio, propus trabalhar com uma turma de 1º ano. O foco não era tanto a série, mas o nível. Havia pensado em trabalhar com alunos de nível médio, uma vez que a sequência prevista centrava-se no estudo da refutação em Cartas do Leitor e em suas estratégias linguístico-discursivas, o que demandaria de um conhecimento um pouco mais complexo de estruturas sintático-discursivas. No entanto, ao chegar à escola, apesar de contatos prévios e da prévia aceitação da aplicação da sequência em uma turma de 1º

ano, fui encaminhada para uma turma de 3º ano (a 372). A justificativa, plausível a meu ver, foi a de que os alunos do 3º ano estavam estudando um assunto semelhante ao que eu iria ministrar, não “atrapalhando” o andamento do bimestre, o que fatalmente aconteceria com outras séries do Ensino Médio, uma vez que eu teria de usar 20 h/a do professor de português que me “emprestasse” a turma.

Característica da turma a mim designada:

A turma tem 39 alunos (nenhuma turma da EEPGAC tem mais de 40 alunos), sendo 15 homens e 24 mulheres. Desses 39 alunos, seis deixaram de fornecer dados pessoais, a saber, 5 alunas e 1 aluno. Do percentual dos que responderam, apenas dois alunos já estudaram na rede particular de ensino. 19 alunos não fazem cursinho pré-vestibular e, dos 14 alunos que fazem, nenhum faz o cursinho para negros oferecido pela Unifap. 2 alunos fazem cursinho pago e 12 fazem o cursinho gratuito para alunos da rede pública estadual.

Faixa etária das mulheres:



Gráfico 2: *Faixa etária das alunas da turma*

Das mulheres da sala, apenas duas repetiram uma série: uma de 18 anos (repetiu a 1ª série do Ensino Fundamental); outra, de 19 anos (repetiu o 1º ano do Ensino Médio).

Faixa etária dos homens:

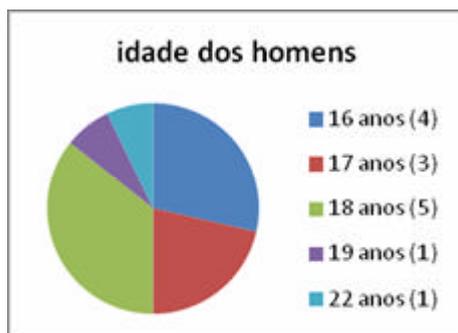


Gráfico 3: *Faixa etária dos alunos da turma*

Entre os homens, quatro repetiram o ano: dois de 18 anos (repetiram, ambos, o 1º ano do Ensino Médio); um de 19 (repetiu o 3º ano); um de 22 (repetiu a 7ª série do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, além de ter começado a estudar com 10 anos).

Percentual total da turma:



Gráfico 4: *Faixa etária total da turma*

Considerando que os alunos de 17 e 18 estão na idade média para a série, podemos dizer que, dos alunos da turma, 76% (a grande maioria) está cursando o 3º ano do Ensino Médio no tempo certo.

Bairros onde moram os 33 alunos que preencheram o formulário:

Zona Norte (Periferia): Brasil Novo (1 aluno macapaense e filho de pai cearense e mãe macapaense, 1 aluno macapaense e filho de pais maranhenses e 1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses), Novo Horizonte (1 aluno maranhense e filho de pais maranhenses), Renascer (1 aluno macapaense e filho de pai cearense e mãe macapaense), Açai (1 macapaense filho de pais paraenses), Infraero I (1 aluno piauiense filho de pais piauienses), Infraero II (1 aluno macapaense filho de pais macapaenses, 1 aluno macapaense filho de pai cearense e mãe macapaense e 1 aluno paraense e filho de pais paraenses). A maioria dos alunos residentes na zona norte é nordestina ou filho de pais nordestinos.

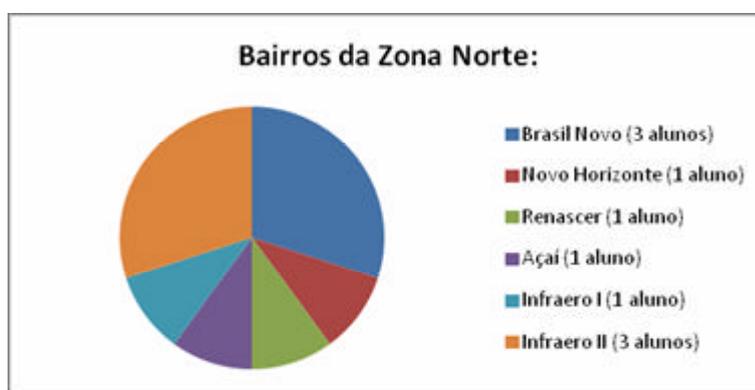


Gráfico 5: *Bairros da Zona Norte- percentual por alunos*

Centro (bairros com o maior nível econômico do Município – classe média e classe média alta): Central (1 aluno paraense filho de pai pernambucano e mãe paraense e 3 alunos macapaenses e filhos de pais macapaenses), Santa Rita (1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses, 1 aluno mazaganense e filho de pais macapaenses e 1 aluno paraense e filho de pais paraenses), Buritizal (3 alunos macapaenses e filhos de pais macapaenses), Perpétuo Socorro (1 aluno oiapoquense e filho de mãe paraense), Pacoval (1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses). A maioria de alunos residentes no centro de Macapá é macapaense e filho de pais macapaenses.

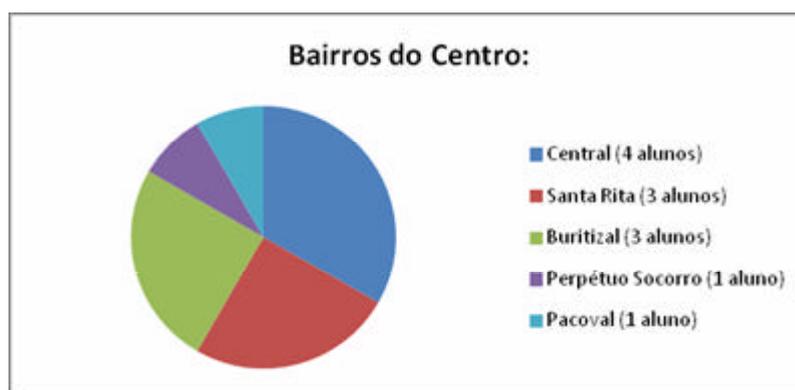


Gráfico 6: *Bairros do Centro – percentual por alunos*

Zona Sul (bairros com oscilação de nível econômico – classe baixa e classe média): Marabaixo I (1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses), Congós (3 alunos macapaenses e filhos de pais macapaenses e 1 aluno paraense e filho de pais paraenses), Universidade (1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses e 1 aluno macapaense e filho de pais amapaenses), Jardim Marco Zero (2 alunos paraenses e filhos de pais paraenses), Muca (1 aluno macapaense e filho de pais macapaenses). A maioria dos alunos residentes na zona sul é macapaense e filho de pais macapaenses.

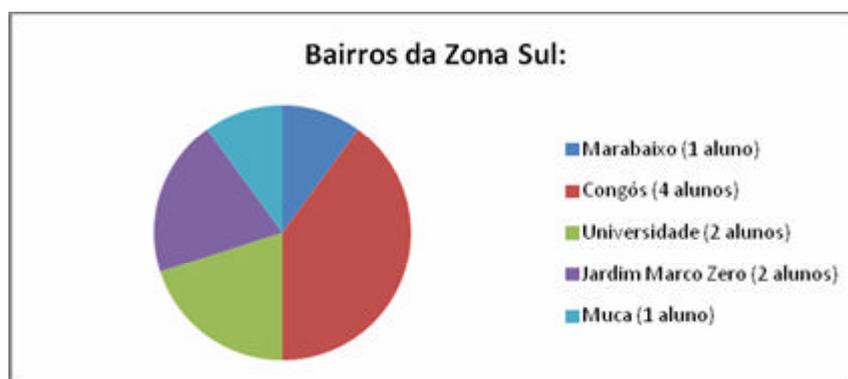


Gráfico 7: *Bairros da Zona Sul – percentual por alunos*

Apenas uma aluna mora em **Santana** (um município vizinho a Macapá). É paraense e filha de pais paraenses.

5 DAS CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os alunos do terceiro ano têm seis horas de aula da disciplina Língua Portuguesa por semana. As aulas da turma 372 (segundo turno) ocorrem sempre nos dois últimos horários de terça, quinta e sexta-feira (16:20 às 17:50). Não há divisão para aulas de leitura, produção de textos e gramática, como há em algumas outras escolas de Ensino Médio do Município de Macapá. A única divisão que existe é entre as disciplinas Língua Portuguesa e Literaturas. Essas disciplinas são ministradas, inclusive, por professores diferentes. Os alunos não têm aulas de produção de texto e nem de leitura.

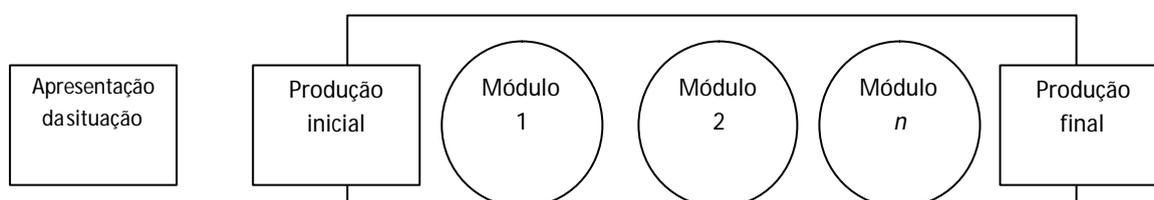
Quando ministrei aulas para eles, a maior queixa era a de que quase nunca escreviam textos na escola e nunca nas aulas de português. As aulas da disciplina são destinadas exclusivamente para o ensino de nomenclatura gramatical. O assunto que a professora da turma estava ministrando era *Orações subordinadas e orações coordenadas*. Segundo informação dos alunos, as aulas eram para reconhecimento e classificação das orações em frases.

As aulas da sequência ocorreram nos dias 15, 17, 18, 22, 24, 25 e 29/09, e 01, 02 e 06/10, perfazendo um total de 20 h/a. O registro dos dados foi feito a partir do material escrito produzido pelos alunos, ao longo das vinte horas de aula.

Mostro, a seguir, como cada um desses dias construiu o que denominei uma sequência didática. É esse material, em consonância com a viabilidade da proposta da sequência didática elaborada e executada, que ora passo a expor e a analisar.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao começar a pensar na construção de uma sequência didática que efetivamente fosse aplicada em uma sala de aula em Macapá, tomei como ponto de partida, principalmente, aquilo que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem a respeito desse processo. Para eles, uma sequência didática se desenvolve a partir de uma série de *atividades de leitura, produção e análise linguística*, que visam a explorar as características de um gênero como tema, estilo e estrutura. Para isso, propõem o seguinte esquema:



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98) (Quadro 2)

Em meu trabalho, o mesmo esquema proposto por eles foi mantido. No entanto, como não me comprometi a ensinar o gênero Carta do Leitor, mas a ensinar a refutação e algumas de suas estratégias linguístico-discursivas a partir do gênero Carta do Leitor, algumas adaptações foram necessárias.

Assim, na *apresentação da situação*, não me propus a ensinar aos alunos o gênero, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, *op.cit.*), mas ensiná-los a argumentar e a refutar argumentos. Nessa fase inicial da sequência, parti da leitura sobre *Políticas de cotas raciais*, tema bastante polêmico, sobretudo no momento em que se cria, no Estado do Amapá, a Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes. Para isso, usei diferentes gêneros como *Reportagem*, *Artigo de Opinião*, *Artigo do Blog* (assim denominado por falta de uma terminologia específica), *Charge*, *Carta do leitor*.

Nas fases de *produção inicial* e *produção final*, a estratégia de produção de um texto pelos alunos foi mantida, com algumas particularidades que serão

melhor descritas quando estiver tratando de cada uma dessas fases especificamente.

Nos *módulos*, também mantive a proposta da sequência dos autores suíços. Aqui, as atividades propostas e executadas foram adaptadas das sugestões de Oliveira e Monnerat (2005, p. 99). Assim, foram feitas atividades de identificação, substituição, análise, reescritura, ampliação. Atividades essas que vão desde um nível menos complexo (identificar) até um nível mais complexo (reescrever, ampliar ou sintetizar). Passarei, então, a cada uma das etapas desse processo. O quadro, a seguir, permite uma melhor visualização do que ocorreu em cada um dos 10 dias de execução da sequência.

DIAS	FASES	ASSUNTOS	ATIVIDADES	ONDE ENCONTRAR NA TESE
15	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	<i>Leitura e discussão sobre o tema Políticas de cotas raciais</i>	<i>Construção de um quadro com argumentos contrários e favoráveis (atividade oral)</i>	p. 112-115
17	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	<i>Releitura dos textos da aula anterior</i>	<i>Análise de um quadro montado por mim com argumentos contrários e favoráveis</i>	p.112-115
18	PRODUÇÃO INICIAL	<i>Apresentação do gênero Carta do Leitor/ Assunto digitado e trabalhado em sala com os alunos</i>	<i>Produção inicial</i>	p. 115-123
22	MÓDULO 1 ¹⁵	<i>O que é argumentar? Assunto digitado e trabalhado em sala com os alunos</i>	<i>Refacção do primeiro texto, a partir das noções aprendidas na aula</i>	p. 124-128
24	MÓDULO 2	<i>O que é refutar? Assunto digitado e trabalhado em sala com os alunos</i>	<i>União de dois argumentos em um único parágrafo. Inserção de um conector de contrajunção para contrastar os argumentos.</i>	p. 129-139
25	MÓDULO 3	<i>Conectores de contrajunção/estratégia de contraexpectativa ou suspense/ assunto digitado e trabalhado em sala com os</i>	<i>Identificação de estruturas e abreviação de nomenclaturas</i>	p. 139-147

¹⁵ Os assuntos tratados na fase de produção inicial e nos módulos 1, 2, 3 e 4 encontram-se, na íntegra, em volume à parte, no Anexo desta Tese.

		<i>alunos</i>		
29	MODULO 4	<i>Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto – Conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção/ Assunto digitado e trabalhado em sala com os alunos</i>	<i>Identificação de estruturas e identificação do trecho que contém a tese do sujeito argumentante</i>	p. 147-153
01	MODULO 5	-----	<i>Substituição dos conectores e manutenção da tese do sujeito argumentante</i>	p. 154-166
02	MODULO 6	<i>Revisão</i>	<i>Retomada da produção inicial, escolha de um único argumento apresentado e refutação</i>	p. 166-174
06	PRODUÇÃO FINAL	-----	<i>Produção final</i>	p. 175-181

Quadro 13: *Etapas da sequência didática em Macapá*

5.1.1 A apresentação da situação (1º e 2º dias)

Aqui, como já foi dito, parti da seguinte estratégia: discutir, em sala, um tema que estivesse diretamente relacionado à vida dos alunos, para que fosse suficientemente motivador. Além disso, deveria ser um tema polêmico, a fim de que os alunos fossem confrontados com diferentes pontos de vista, que gerariam, por sua vez, diferentes argumentos.

Para que os alunos pudessem começar a discutir, senti necessidade de muni-los de argumentos favoráveis e contrários ao tema. Assim, selecionamos, para leitura prévia, uma Reportagem (*Queremos dividir o Brasil como na foto? - Veja – 02/09/2009*), um Artigo de Opinião (*Ascensão sem cota - Veja – 02/09/2009*), um Artigo do Blog (*Porque sou a favor de cotas para negros – <http://meiodonada.blogspot.com/2009/06/porque-sou-favor-de-cotas-para-negros.html>*), outro Artigo do Blog (*O assunto é polêmico - <HTTP://brasiledesenvolvimento.wordpress.com/2009/07/24/preto-no-branco-as-cotas- raciais-como-acao-afirmativa>*) e uma Charge (*Cotas.npg – www.lycurgo.org*). Esses textos encontram-se no Anexo desta Tese.

Em um primeiro momento, os alunos leram os textos cada um de per si. Depois, conversamos informalmente sobre o que lemos. Ao término do primeiro dia, foram extraídas algumas razões favoráveis e algumas razões contrárias ao tema, conforme quadro a seguir.

Sou favorável à política de cotas raciais, porque:	Sou contrário à política de cotas raciais, porque:
<ol style="list-style-type: none"> 1. favorece a aceitação dos negros pelos brancos; 2. insere o negro no ensino superior; 3. permite a ascensão social dos negros – cria-se um ciclo: pais que se formam e sobem de vida ajudam seus filhos a adquirir coisas; 4. a maioria dos pobres é negra (questão histórica) – fazer o país se tornar mais igualitário – diminuição do ciclo da pobreza; 5. o problema está na cabeça dos brancos, que criaram o preconceito; 6. busca a reparação dos danos históricos. Os negros foram escravizados e, após a abolição, foram abandonados à própria sorte. Não houve políticas para tratar da questão na época; 7. busca o resgate cultural dos negros que ficou escondida pela supremacia da cultura dos europeus. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. não dá para dividir a sociedade brasileira entre negros/brancos/índios – genética miscigenada; 2. a questão da diferença social é gerada pela pobreza. Não é a raça, mas a pobreza; 3. há a questão do mérito: estudou, qualificou, se preparou, passou; 4. as cotas nas universidades já discriminam os cotistas em relação ao não-cotistas; 5. os pobres, negros, índios, com a política de cotas, vão continuar sendo taxados de inferiores; 6. o negro costuma colocar a culpa no branco; para eles, o branco inferiorizou outras raças; 7. as cotas aumentam as diferenças; 8. a cor não determina a capacidade; 9. a lei diz que somos todos iguais; 10. todos nós, ou a maioria de nós, temos antecedentes negros. Nesse sentido, todos nós temos direito às cotas.

Quadro 14: *Cotas raciais: primeiros argumentos dos alunos*

Após essa leitura dos alunos e de observar algumas interpretações meio problemáticas, senti necessidade de, no segundo dia, reler os textos e neles apontar algumas questões, tais como: tipos de argumento (por *recurso ao exemplo*, por *recurso aos fatos*, por *recurso à autoridade*), as refutações (tanto em forma de concessão quanto em forma de restrição), as tomadas de posição etc. Além disso, como reforço à leitura dos textos, montei dois quadros, descritos adiante, com os principais argumentos a favor e contra a política de cotas raciais encontrados nos textos lidos.

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS – PONTO DE VISTA FAVORÁVEL

<ul style="list-style-type: none"> • É preciso melhorar a educação básica. Isso ninguém discorda. No entanto, pergunta-se: o que se faz, na prática, para a melhoria do ensino público nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil? Há décadas as escolas estão sucateadas e professores são marginalizados. Mas, supondo que de uma hora para a outra a sociedade se convença a melhorar o ensino, quanto tempo isso levará? Vamos dizer aos pobres e negros que esperem? Que fiquem como estão por mais uma ou duas décadas? Na realidade, a situação hoje é esta: os negros correspondem a apenas 2% do contingente de universitários, apesar de representarem 45% dos brasileiros.
<ul style="list-style-type: none"> • O maior problema do país é a pobreza, e ela não escolhe raça. Mas, mesmo entre os pobres, o número de negros pobres está 47% acima dos brancos, ou seja, há mais pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escola pública que consegue entrar em uma universidade no Brasil é branca. Ou seja, mesmo entre aqueles que conseguem vencer a diferença, os negros são minoria.
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos que ingressam por cotas apresentam um desempenho satisfatório. Pesquisas nas universidades que adotaram as cotas mostram um desempenho superior dos alunos cotistas em relação aos demais. Em 2005, a UFBA, por exemplo, fez uma avaliação de desempenho do primeiro grupo de estudantes que ingressou na Universidade pelo Programa de Ações Afirmativas (Cotas). Os dados revelaram que, em 56% dos cursos, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor do que os que não são cotistas.
<ul style="list-style-type: none"> • Do ponto de vista biológico somos todos iguais, mas o racismo não tem nada a ver com biologia; é cultural e histórico. É uma sórdida criação humana e se baseia, sim, na cor da pele. A segregação é latente, as diferenças sociais e econômicas são enormes; o preconceito é histórico.
<ul style="list-style-type: none"> • Somos todos iguais. Esse é o primeiro princípio da Constituição Federal. Mas a mesma Constituição também diz que um de seus objetivos é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.
<ul style="list-style-type: none"> • As cotas são destinadas a pessoas que se declaram negras. Isso não é racismo. Racismo é a forma de pensamento em que determinados grupos ou indivíduos se acham superiores a outros baseados em características físicas ou hereditárias ou manifestações culturais.
<ul style="list-style-type: none"> • Quem não se dedica, não passa no vestibular. O que está em jogo, aqui, é a questão do mérito. Então, trabalhar na infância e na juventude, ser o único a sustentar uma família, muitas vezes, cuidar de pais e irmãos menores não é uma questão de dedicação? De mérito? Comparar esses com aqueles cuja única preocupação é estudar, fazer cursos de línguas, participar de intercâmbios internacionais é possível? Quem é o mais dedicado? De quem é o mérito?

Quadro 15: *Cotas raciais: argumentos favoráveis*

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS – PONTO DE VISTA CONTRÁRIO

<ul style="list-style-type: none"> • Cotas são medidas paliativas e emergenciais e, como tal, não resolvem, de fato, o problema educacional brasileiro. A ação correta consiste na melhoria do ensino público no Brasil, nas escolas de nível fundamental e médio, o que futuramente viabilizaria um nivelamento de todos os candidatos a processos seletivos de ingresso nas universidades.
<ul style="list-style-type: none"> • A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independentemente da raça que tem. A universalização do ensino e o crescimento da economia reduziram a desigualdade entre negros e brancos.

<ul style="list-style-type: none"> • O crescimento no número de negros formados e bem empregados nada tem a ver com a criação de cotas para negros em universidades ou no serviço público. Antes, apenas dois em cada 100 negros concluíam a faculdade. Agora, sete em 100 concluem o nível superior – um crescimento de 250%. A proporção de brancos formados cresceu menos: 115%. Esse crescimento foi favorecido por medidas governamentais tomadas desde 1995, quando se resolveu pensar e investir um pouco mais na educação básica.
<ul style="list-style-type: none"> • Não existem negros, ou não existem raças diferentes, devido à grande miscigenação que há no Brasil. Se não há negro, branco, amarelo, pardo, as cotas raciais são impraticáveis. Como estabelecer critérios para cotas? Como definir quem é mais ou menos negro, por exemplo? A ciência concluiu que as raças não existem como conceito biológico. Isso inviabiliza a tentativa de usar critérios objetivos para decidir quem pode ou não ser beneficiado no vestibular ou no mercado de trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Somos todos iguais perante a Lei. Políticas dirigidas a algumas classes sociais isoladas, em nome de uma pretensa justiça social, em vez de reduzir o preconceito, provavelmente causarão o efeito inverso, pois as pessoas que se sentirem preteridas em nome de uma política pública que as exclui, sem motivos relevantes, sentir-se-ão injustiçadas. Isso poderá acarretar um acirramento até então inexistente contra o grupo beneficiado, gerando intolerância e, conseqüentemente, conflito.
<ul style="list-style-type: none"> • Não há, na sociedade brasileira, um grupo absolutamente branco com capacidade invejável, liderança e que usufrui de todos os benefícios do capital; e um outro grupo absolutamente negro fora das universidades, espoliado e massacrado pelos brancos, necessitando de políticas específicas. Antes, o que vemos é uma nação que vive suas desigualdades baseadas na premissa do acesso ou não a parcelas de capital.
<ul style="list-style-type: none"> • A vaga na universidade, bem como a ascensão a posições superiores em qualquer atividade, deve ser concedida por mérito. Como explicar a um aluno classificado na 65ª posição num dos vestibulares mais concorridos do país que sua vaga será ocupada pelo milésimo colocado no mesmo concurso? É esse tipo de distorção que ocorrerá nas universidades brasileiras, caso as cotas sejam adotadas na proporção em que prevê o projeto que tramita no Senado. Os números vêm de um estudo feito pela Universidade Federal de São Paulo. O perigo é pôr em xeque o reconhecimento ao mérito individual.

Quadro 16: *Cotas raciais: argumentos contrários*

5.1.2 Produção inicial (3º dia)

Na primeira aula do 3º dia, dei aos alunos três Cartas do Leitor, veiculadas pela revista *Veja* do dia 09/09/2009, que tratavam do tema das cotas raciais. Eram uma resposta à Reportagem *Queremos dividir o Brasil como na foto?* da edição anterior.

Nesse momento, os alunos tiveram o primeiro contato, na sequência como um todo, com o gênero Carta do Leitor. Foram tratadas algumas questões de tema, forma composicional e estilo para que os alunos pudessem entender como há um gênero específico que serve para, em uma instância pública formal, comentar outros textos publicados, sejam eles reportagens,

artigos, resenhas, editoriais, ou outros gêneros. Após esse primeiro momento, os alunos foram solicitados a escrever a primeira produção (a *produção inicial*).

A partir da seguinte atividade, os alunos produziram um texto.

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 18/09/2009

ATIVIDADE DE *PRODUÇÃO INICIAL*

Você verá, em seguida a esta instrução, um modelo de Carta do Leitor que faz um comentário sobre uma reportagem da revista Veja (04/03/2009) cujo título é “Uma segunda opinião”. Nessa reportagem, que trata novamente do tema das cotas raciais, há um alerta à implantação do projeto que cria cotas raciais nas universidades federais brasileiras. O texto alerta, também, para o fato de que o projeto pode ser igualmente prejudicial a negros e brancos brasileiros.

Usando o modelo da Carta, faça você também um comentário sobre a política de cotas raciais nas universidades brasileiras. Para isso, como base de sua ideia e de seus argumentos (a favor ou contra as cotas raciais), utilize os textos lidos nas primeiras aulas. Não se esqueça de que Cartas do Leitor normalmente confirmam ou refutam um argumento presente no texto que serve de base à Carta.

Carta:

Cumprimento a jornalista Camila Pereira pela matéria sobre cotas e leis raciais, cujo conteúdo toca fundo nas questões que exigem reflexão da sociedade. Acredito que faltou destacar melhor, no entanto, a argumentação ética de combate ao racismo dos ativistas afro-brasileiros que também são contrários ao uso de leis compulsórias em bases raciais. Faço parte desse grupo e posso atestar como tem sido difícil para todos assumir e defender essa posição em confronto com velhos militantes e amigos que defendem as leis raciais. Apesar disso, em respeito aos efeitos colaterais que serão prejudiciais aos afro-brasileiros, que denunciámos, seguimos lutando contra a aprovação de leis raciais por acreditar que este é um dever de quem combate o racismo: a destruição do conceito de raças humanas que impõe uma hierarquia racial, a favor da única espécie humana. Esse projeto, se aprovado em nível federal, desencadeará centenas, se não milhares, de leis semelhantes em todos os estados e municípios brasileiros, racionalizando de ponta a ponta o nosso dia-a-dia, o que será um desastre social de dimensões não concebidas e que vai alterar a identidade da cidadania brasileira, impactar no mundo.

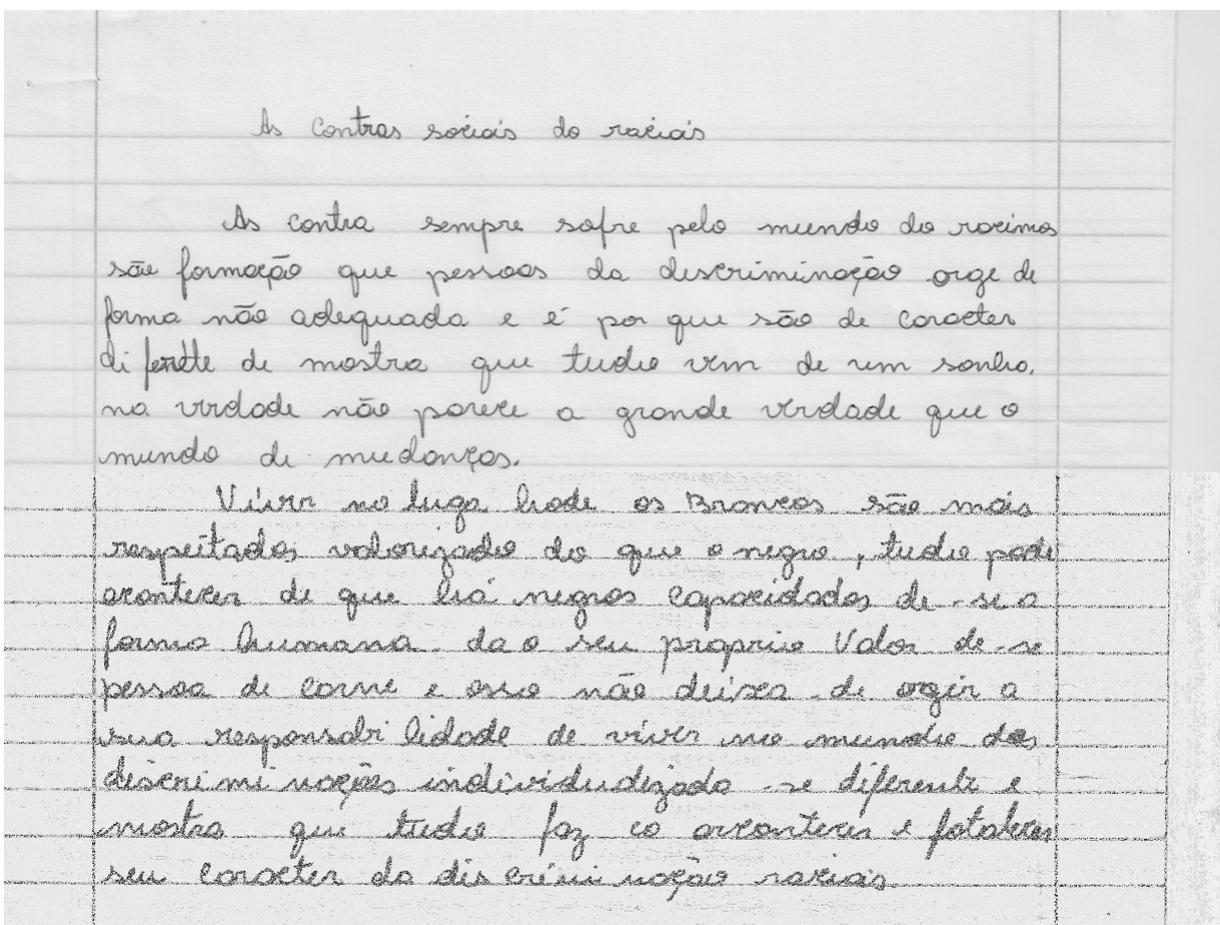
JOSÉ ROBERTO MILITÃO

São Paulo, SP

(Veja -11/03/2009)

5.1.2.1 Exemplos dos textos dos alunos

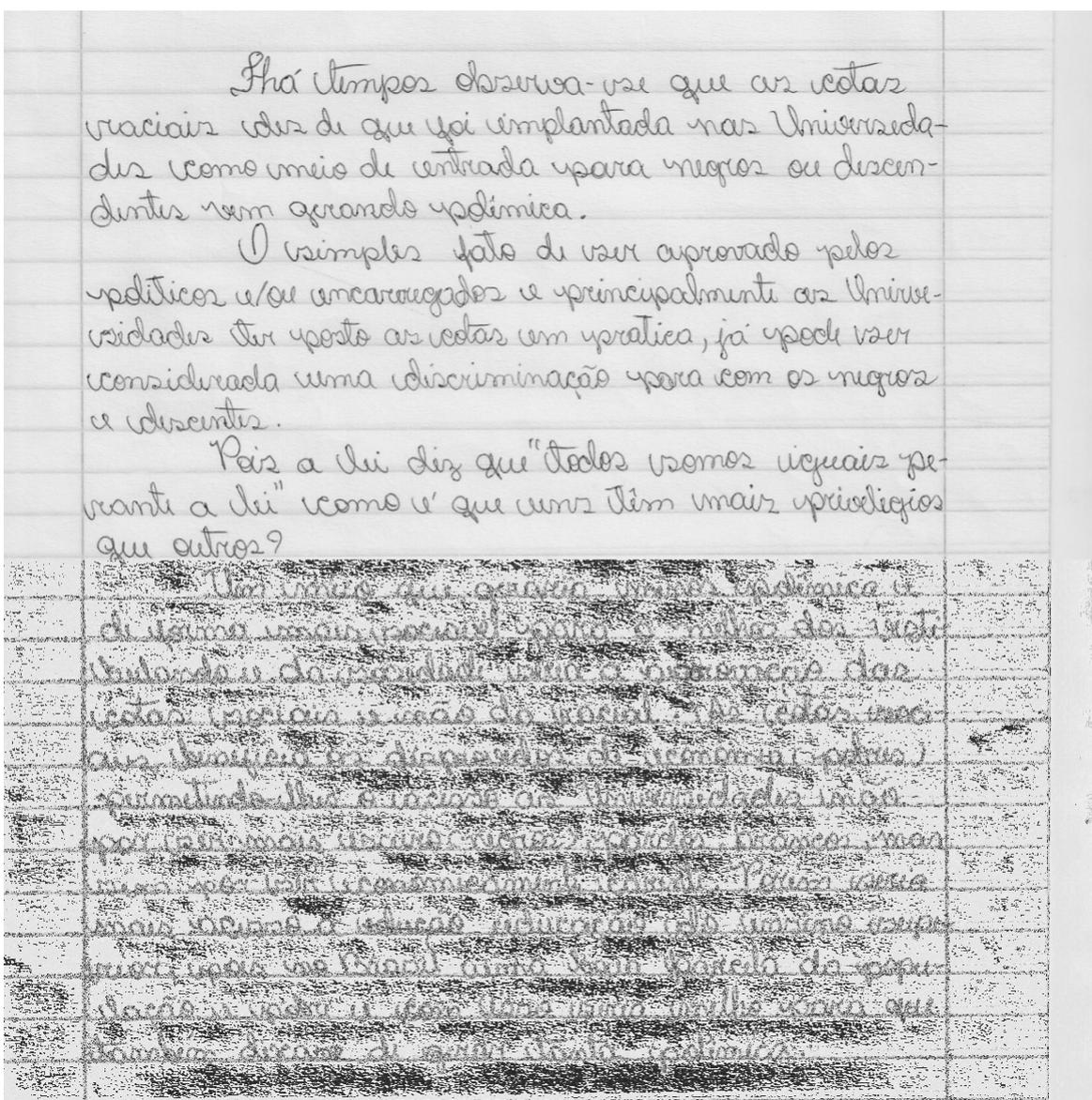
Texto 1:



J.L.A.O.F. (22 anos)

Não consegui sequer entender o texto 1. Não achei, nele, o “fio da meada” de uma ideia que o percorresse. Esse aluno, ao que parece, tem acumulado problemas no aprendizado. Começou a estudar com 10 anos e repetiu de série duas vezes. Aliado a isso, está o fato de o aluno não fazer cursinho pré-vestibular e a escola pouco exercitar a leitura e a produção de textos. Para se ter uma ideia, das seis horas de aula semanais de português, nenhuma é destinada à leitura e à produção de texto. O estranhamento desse aluno, por não ter o costume de ver seu texto corrigido, foi bastante grande. A partir dessa produção inicial, e quando soube que as demais aulas envolveriam mais produção escrita, desistiu de fazer as atividades. Uma hipótese para essa desistência é o medo de se expor (mais ainda).

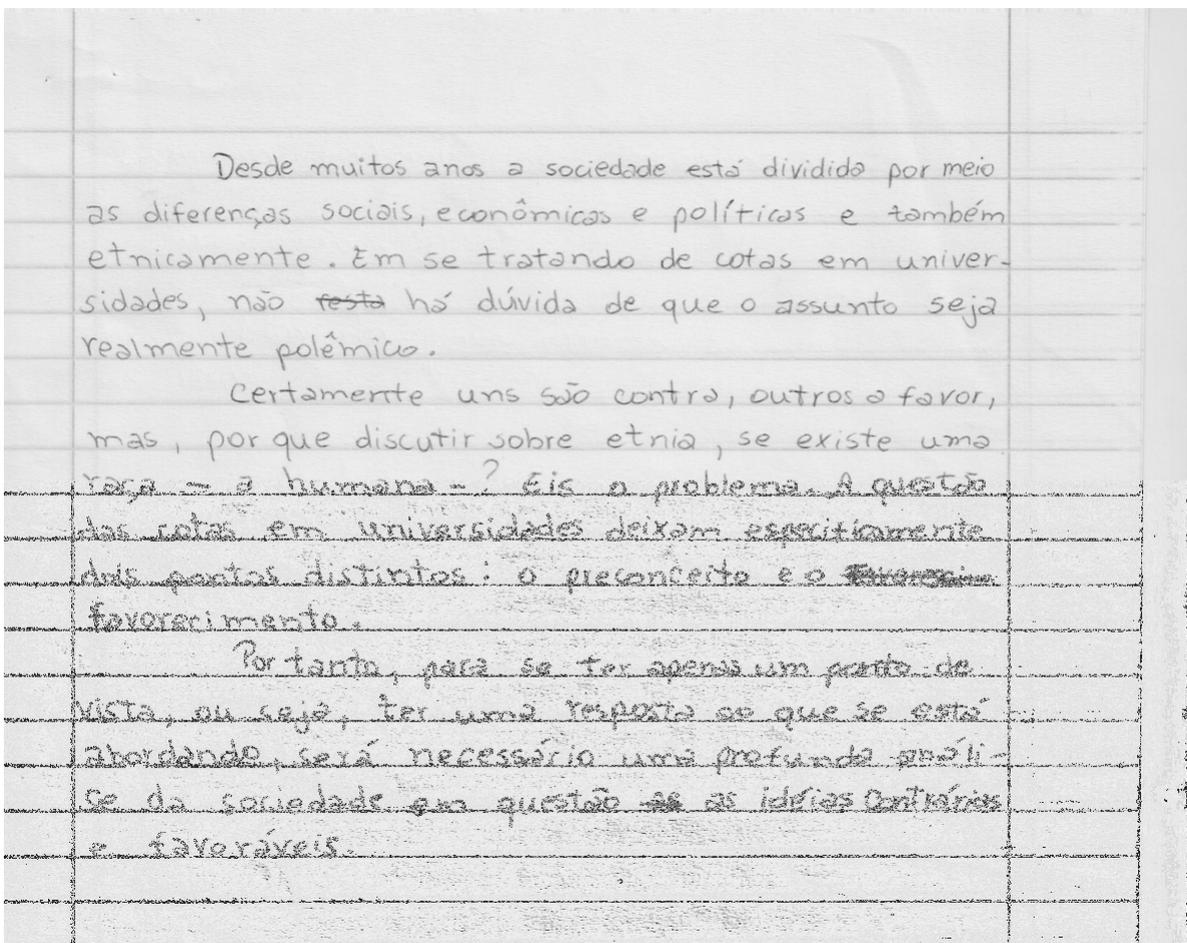
Texto 2:



F. O. S. (17 anos)

O texto 2 consegue, ao menos, manifestar um ponto de vista a respeito da política de cotas e procura defender a tese de que as cotas sociais são a melhor solução. O uso inadequado de conectores, por exemplo, compromete a clareza do texto. Usa o conector *porém*, quando deveria ter usado o conector *portanto* e, assim, sem perceber, contraria a tese que vinha desenvolvendo. Apresenta, também, inúmeros problemas de concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, enfim, problemas que são comuns a quem pouco lê e pouco escreve.

Texto 3:



N.R. (17 anos)

O texto 3 é bastante peculiar. É um texto bem escrito, se considerarmos apenas a forma e deixarmos de lado o conteúdo. Quase não apresenta problemas de concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, mas é um texto vazio do ponto de vista argumentativo. Qual ideia a aluna defende? Ela é contra ou a favor ao tema? É neutra? Que argumentos usa para sua neutralidade? Aqui, o problema encontrado foi o de falta de maturidade em relação ao tema proposto. A aluna, nesse momento da produção inicial, parece não ter conseguido formar uma opinião a respeito. Assim, não foi capaz de pensar em razões para defender uma tese x ou y.

Texto 4:

Ultimamente tem estado em voga a discussão sobre a utilização de sistema de cotas nos processos seletivos, muitos argumentam em defesa desse sistema, entretanto há muitos argumentos que se opõe a essa política.

É sabido que nosso país possui uma população miscigenada e isso não nos permite a existência de diferenciação racial, pois na integra não há diferença. Além do que a cor não determina a capacidade que o aluno tem de construir seu conhecimento podendo considerar já a discriminação, pois está sendo dito nas entre linhas que o negro e o índio são menos dotados de capacidade de aprender e concorrer em igual ao branco em quanto na verdade a grande questão não é o candidato ao vestibular ser negro, índio ou branco, mas sim se pobre tem o poder de aquisição de melhor qualidade de ensino.

Tendo em vista que o problema social não é somente a cor, mas sim a pobreza, pode-se então defender a criação de cotas sociais e não mais utilizar a cotas raciais.

R.A.M. N. (17 anos)

Para a média da turma, esse é um texto considerado bom, apesar de problemas de pontuação, ortografia e concordância. Percebe-se, com bastante clareza, a tese defendida, além de usar argumentos consistentes para defendê-la. Usa bem os articuladores textuais e marca o início, o desenvolvimento e a conclusão da ideia defendida de forma bastante precisa.

5.1.2.2 *Status* da produção – comentários gerais

Os quatro textos comentados são uma amostra da heterogeneidade da turma. Nela, há desde alunos que mal sabem escrever a alunos que escrevem relativamente bem. Nenhum aluno da turma escreve muito bem. De uma forma geral, todos os textos carecem de melhor organização. Todos eles apresentam algum problema de escrita. Os que escrevem melhor são aqueles que praticam atividades de leitura e produção de textos em cursinhos pré-vestibulares. Em termos percentuais, considerando a média da turma, os bons textos foram 21%, os textos regulares 44%, os textos insuficientes 28% e os textos sem rendimento 7%.

Quanto à questão da refutação, poucos foram os textos que traziam essa forma de argumentar. Dos 34 alunos, apenas 17 refutaram argumentos contrários à tese que defendiam. Desses alunos, 7 utilizaram o conector *mas*. Os outros conectores utilizados foram *porém*, *entretanto*, *mesmo que*, *ainda que*, *apesar de* e *enquanto que*. Apenas três alunos intercalaram, em seus textos, os conectores *mas*, *porém* e *apesar de*. Alguns alunos, como o que escreveu o texto, parcialmente digitalizado a seguir, usaram repetidamente o mesmo conector (no caso, o *mas*).

A.A.A.P. (17 anos)

Sem as cotas os negros, índios e pobres não
 seriam como inferiores aos outros, mas com as
 cotas, sim, eles não continuar sendo inferiores na opinião
 dos brancos, mas não ter certeza mais respeito
 quando se de certa forma se misturarem com os bran-
 cos. Também com as cotas os negros irão ter
 mais chances de emprego, não que não haja negros
 nos trabalhos, mas certeza irá aumentar a participação
 desses afrodescendentes no mercado de trabalho, dependendo
 da cor tanto os brancos quanto os negros tem sua
 capacidade de fazer algo, mas mesmo assim os brancos
 tem uma certa reatância sobre os negros, por isso

A partir desse primeiro diagnóstico, e por que não dizer, a partir de
 minha experiência prévia como professora, pude (pre)ver que
 capacidades/competências de linguagem teriam de ser trabalhadas/ensinadas
 na sequência didática. Assim, pensei em tratar de questões sobre o modo
 argumentativo (CHARAUDEAU, 2008a), sobre tipos de premissas e
 argumentos (inclusive a questão da refutação) (PERELMAN & OLBRECHTS-
 TYTECA, 1999), sobre modos de raciocínio silogístico (GARCIA, 2006;
 MARITAIN, 1966). Além disso, questões em torno da língua e de suas marcas
 na orientação discursiva de um texto deveriam, também, ser tratadas. Assim,
 colocamos em evidência o papel dos marcadores de orientação argumentativa
 (DUCROT, 1977; DUCROT et al., 1980), sobretudo os conectores de
 contrajunção (AZEREDO, 1995, 2004; MONNERAT, 2001, 2002, 2003;
 NEVES, 2000, 2003; OLIVEIRA e MONNERAT, 2005; OLIVEIRA, H., 2001),
 uma vez que nosso foco estava no ensino da refutação.

Ao tratar dessas questões, o objetivo primeiro era o de fornecer aos
 alunos instrumentos para que produzissem um texto em uma situação de
 interação determinada. Assim, três capacidades de linguagem (cf. DOLZ;
 SCHNEUWLY, 2004, p. 52) deveriam ser trabalhadas: a capacidade de ação
 (adaptação às características do contexto e do referente); as capacidades

discursivas (mobilização de modelos discursivos) e as capacidades linguístico-discursivas (domínio de operações psicolinguísticas e de unidades linguísticas para fins textuais específicos).

Essas capacidades de ação, em certa medida, relacionam-se com as competências de linguagem, de que trata Charaudeau (2008b). Para o autor, conforme já exposto, na parte teórica deste trabalho, essas competências são: (i) a competência situacional (adaptação dos interlocutores às características do momento da enunciação a partir de uma circunstância material, de um propósito e de uma finalidade); (ii) a competência semântica (organização de saberes a partir de conhecimentos compartilhados); (iii) a competência discursiva (mobilização de modelos discursivos a partir de seus modos de organização); e (iv) a competência linguística (manipulação adequada da forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido para expressar uma intenção comunicativa).

Ao relacionar capacidades de ação com competências de linguagem e ao pensá-las a partir do ensino de estratégias linguístico-discursivas da refutação, as seguintes questões deveriam ser tratadas: (i) técnicas da retomada do discurso do outro; (ii) marcadores argumentativos da argumentação, da refutação e da conclusão; (iii) capacidade crítica; (iv) capacidade de se situar, de posicionar-se frente a um tema.

O próximo movimento consistiu, então, na construção de módulos que serviriam de referencial para que o aluno superasse problemas ocorridos na produção inicial. Para isso, ele precisaria saber *o que dizer* (tema), *como dizer* (estilo), *como organizar o dito* (modo de organização do discurso). Além disso, precisaria saber como adaptar-se às características do contexto e do referente (condições de produção).

Os módulos, a seguir, tratam dos assuntos necessários à apreensão das estratégias de refutação a partir de Cartas dos Leitores, tratam de atividades necessárias para fixação dessas estratégias e tratam, também, das capacidades/competências requeridas dos alunos em cada um desses módulos com vistas à produção final.

5.1.3 Módulo 1 (4º dia)

O que é argumentar?

Nesse dia, foram trabalhados os seguintes tópicos:

- O que é argumentar;
- O que são proposições;
- O que é uma tese e o que são razões/ conclusão e premissas;
- Como é o processo argumentativo;
- Qual é a estrutura básica do silogismo;
- Premissas seguidas de prova;
- Premissas subentendidas;
- Conectores de conclusão;
- Conectores de premissas.

A atividade deste módulo envolveu a releitura da produção inicial feita pelos alunos e a possível refacção do texto, a partir de noções aprendidas na aula. Cada aluno releu o seu próprio texto e teve a possibilidade de refazê-lo. A seguir, há três exemplos da refacção feita.

Texto 6:

Preconceito envolvendo Políticas raciais.

Existemos em um mundo onde se há um grande índice de preconceito, ao levantarmos essa questão vemos que isso acontece desde o período da colonização e é bastante interessante discutir isso levando em conta as cotas em universidades por que a princípio já se tem uma forma de preconceito.

Quando vemos, que em uma universidade está sendo colocada 50 vagas para um certo curso, percebe-se que apenas 4 vagas são pedidas tanto para afro-descendentes, quanto para índios (o que vem logo na mente é: por que são cedidos apenas essa quantidade de vagas? por que isso acontece? e é até inquietante para quem é contra a essa política.) Eu acredito que no meu ponto de vista isso é inadequado,

pelo fato de todos possuírem os mesmos direitos perante a lei. É visível que existe o preconceito, mas já se quebrou uma pequena parte da ^{grande} Barreira mas há muito o que se fazer. que existe.

Devido a existência das cotas, há uma grande desvalorização do conhecimento de cada ser sendo ele negro ou índio; a cor não determina a capacidade de cada um, mas se analisarmos com cautela é visível que essa questão da diferença existe pelo fato da maioria dos negros serem

pobres. Isso é uma questão de lógica, por que se não dada a oportunidade como vai haver o aumento da qualidade de vida deles. Se houvesse oportunidades para todos, logicamente a maioria viveria em boas condições.

Com essa política de esta além de inferiorizar os afros e índios, se cria um conflito social entre brancos e negros, havendo tanto de um quanto de outro o preconceito.

Isso tudo se inicia com a divisão de classes na sociedade, por fim, com tudo que foi dito e eu ~~reforço~~ reforço a ideia de que todos tem os mesmos direitos independente cor ou raça.

Todos ~~seriam~~ tem os mesmos direitos independente de raça, cor, ou posição social.

Dado que, a maioria dos negros, e índios são pobres.

Logo os mesmos direitos são válidos para todos, independente de raça ou cor, sendo elas pobres ou não.

Texto 7:

Políticas raciais

As cotas agem como limites, não só entre a sociedade, como no mundo todo, pois hoje em dia onde o índice de preconceito é elevado, temos que quebrar as barreiras, para que se possa haver uma convivência "melhor", uma sociedade de oportunidades para todos,

As cotas aumentam a diferença entre a sociedade, constroem barreiras, no entanto vivemos em um mundo onde todos somos diferentes, não acho, que ninguém seja melhor ou possa ter mais direitos que o outro,

Tem no pensamento valores e direitos se formos atuas, as cotas por um lado, fazem com que os "negros" busquem sua identidade, fazendo com que eles próprios diminuam estes e o preconceito que eles têm, por meio de práticas de quebrar barreiras pelas suas ações e ações a fazer o mundo mais justo.

Mas não há melhor e pior, mas há as diferenças cada qual de um modo, fato é, a cada um de nós no mundo, devemos nos pela lei, ou seja, não há um pela sua condicionalidade e ações

textos, no que haviam feito e no que haviam deixado de fazer. Outros alunos continuaram sem querer mexer no texto e, para não deixar a “atividade em branco”, incluíram um ou outro conector, de forma meio assistemática.

5.1.4 Módulo 2 (5º dia)

O que é refutar?

Nesse momento, trabalhei, com os alunos, os conceitos de verdadeiro e falso. Esse assunto deu muito trabalho, pois não é fácil entender essas questões do ponto de vista da lógica. Em um primeiro momento tratei de:

- Premissas e conclusões verdadeiras = argumento sólido;
- Premissas e conclusões falsas = argumento inválido ou falacioso.

Subjetivamente pensando, no dia a dia, usamos muito mais argumentos quase-lógicos (nos termos da definição de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999), pautados em raciocínios possíveis, plausíveis, prováveis e que poderão ser refutados, caso o interlocutor tenha outra opinião a respeito de um determinado tema. Nesse momento, tratei de:

- Tese/anti-tese;
- Proposições postas em contraste;
- Proposição inicial e proposição introduzida pelo conector *mas* (e similares);
- Conectores que marcam a refutação (como: *mas, no entanto, entretanto, contudo, porém, infelizmente, agora, já, mesmo que, não obstante, apesar de, embora, se bem que, ainda que*).

Após esse assunto da refutação, propus duas atividades, bem pontuais, para que me certificasse da real situação dos alunos da turma a respeito da apreensão que haviam feito tanto do assunto dado, quanto de seus

conhecimentos a respeito da questão dos conectores de contrajunção, uma vez que tinham acabado de estudar as conjunções subordinativas e coordenativas. Dos 39 alunos da turma, 07 não quiseram participar. Assim, os resultados obtidos foram análises das atividades de 32 alunos. A seguir, encontram-se as atividades e os resultados.

Primeira atividade do Módulo 2 –

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 24/09/2009

ATIVIDADES DO MÓDULO 2

Atividade 1 –

Suponhamos que você seja a favor da política de cotas raciais e leu uma reportagem que defendia pontos dos quais discorda. Você decide, então, escrever para a edição da revista que veiculou a reportagem para refutar, em especial, um argumento encontrado. A seguir, você encontrará os dois argumentos. Analise qual é o que contém a tese que você defende e qual é o que contém a tese contrária à sua (encontrada na reportagem da revista). Una os dois argumentos, em um único parágrafo, de forma que o seu argumento refute aquele encontrado no texto lido.

Argumento X –

A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independente da raça que tem.

Argumento Y –

Existem mais pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, as negras são as de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escola pública que consegue entrar em uma universidade no Brasil é branca.

Nessa atividade, foram observados os seguintes pontos voltados para capacidades/competências linguístico-discursivas:

- Inserção do conector de contrajunção para introduzir a refutação do sujeito argumentante:

Esse primeiro tópico, que envolve também capacidades/competências discursivas, além das capacidades/competências linguísticas, apesar de não ser um texto produzido pelo aluno, mas adaptado por ele, requer um pouco mais de conhecimento a respeito do modo de organização do discurso argumentativo, pois o aluno precisa distinguir argumentos contrários e favoráveis à tese do sujeito argumentante proposta na atividade, assumir a tese proposta e introduzir um conector de contrajunção, fazendo adaptações de modo que a tese do sujeito argumentante tenha, a respeito da outra tese (veiculada pela reportagem), uma relação de contraste.

Resultados obtidos:

- Inserção dos conectores de contrajunção:

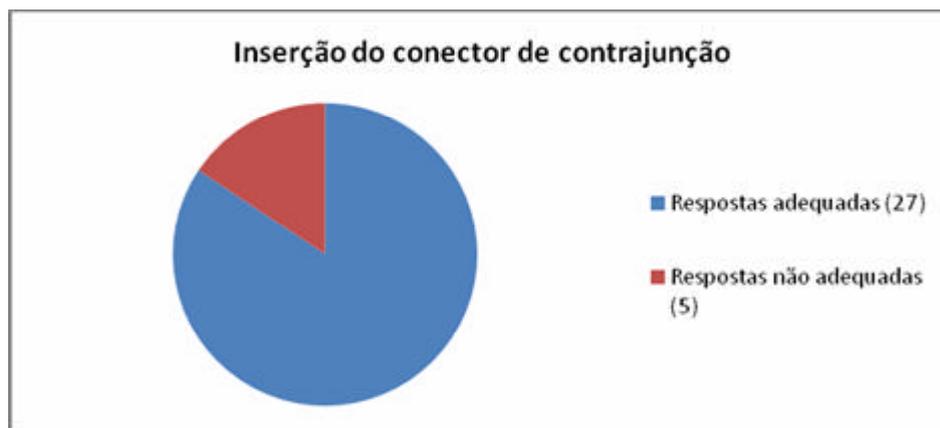


Gráfico 8: *Inserção dos conectores de contração (atividade a1 – módulo 2)*

- Emprego da forma verbal:

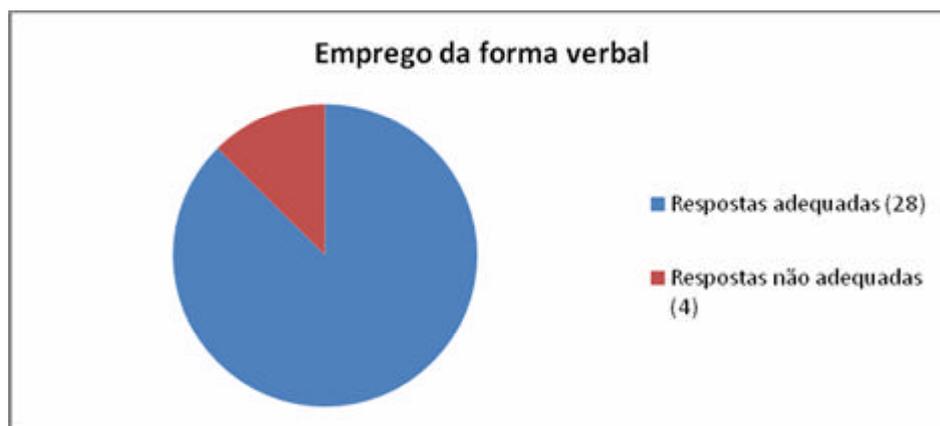


Gráfico 9: *Emprego da forma verbal (atividade a2 – módulo 2)*

- Emprego da pontuação:

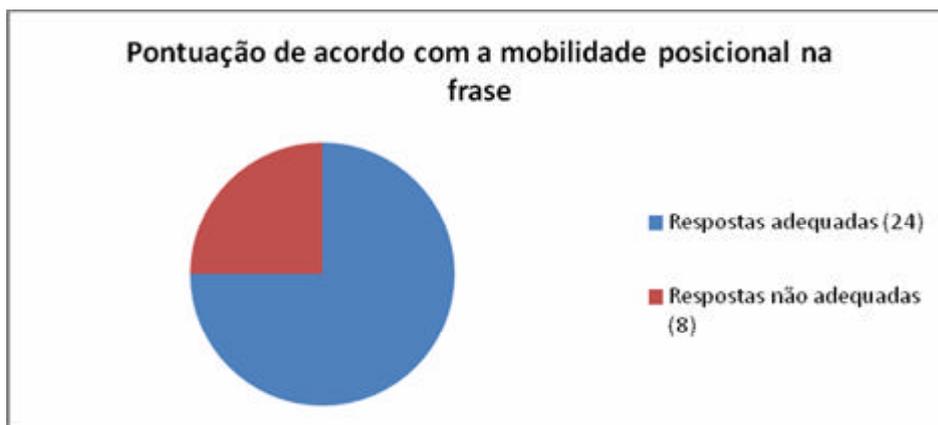


Gráfico 10: *Emprego da pontuação (atividade a3 – módulo 2)*

Percentual dos conectores utilizados:



Gráfico 11: *Dados percentuais – módulo 2/A*

Dois casos para exemplificar:

Aluno A.F.C.C. (18 anos)

É comprovado que os estudantes, aprovados nas universidades, tem uma situação econômica melhor que aqueles que ficam de fora, os negros. No entanto a maioria daqueles que ficam de fora é pobre, independente da raça. Se bem que os negros são bem mais pobres e os que menos conseguem vagas nas universidades, comparado a alunos brancos que também vieram de escolas públicas.

O aluno alterou bastante o texto base e isso, teoricamente, é bom. Demonstra certa independência na produção textual. O problema, no entanto, residiu no excesso de conectores, o que tornou o texto, do ponto de vista argumentativo, confuso. A inserção do conector *no entanto*, em substituição a *isto é*, alterou a tese presente no texto base. A resposta do aluno foi considerada um caso de resposta inadequada em vista do que se solicitou fazer.

Aluno D.N.L. (16 anos)

A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independente da raça que tem. Entretanto, existem mais pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escola pública que conseguem entrar em uma universidade no Brasil é branca.

A atividade era bem simples e pedia uma resposta simples: inserção do conector para contrastar duas teses opostas. A resposta do aluno foi adequada, pois, com a inserção do conector *entretanto*, isso foi feito. A forma verbal está correta, assim como a pontuação utilizada por ele. O texto fica, assim, organizado e claro.

Segunda atividade do módulo 2:

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 24/09/2009

ATIVIDADES DO *MÓDULO 2*

Atividade 2 –

Mantendo a mesma tese do sujeito argumentante da atividade 1 e fazendo as adaptações necessárias, substitua os conectores utilizados por um dos seguintes conectores: mesmo que, mesmo, não obstante, apesar de, embora, se bem que, ainda que.

Esse tópico envolve também capacidades/competências linguístico-discursivas. Nesse caso, no entanto, o aluno precisa, além de distinguir argumentos contrários e favoráveis à tese do sujeito argumentante proposta na atividade e de assumir a tese proposta, ao introduzir um conector de contração, fazer com que essa tese se mantenha a mesma da atividade 1, solicitada nesse módulo.

Resultados obtidos:

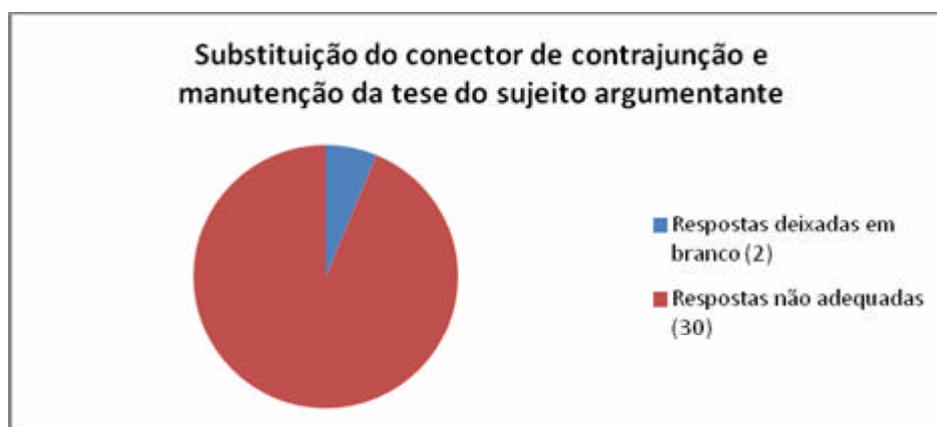


Gráfico 12: *Substituição do conector de contração (atividade b1 – módulo 2)*

Como os alunos não conseguiram fazer a substituição do conector, mantendo a tese do sujeito argumentante, os itens sobre adequação da forma verbal e pontuação poderiam ter sido deixados de lado. Mas, optamos por analisá-los a fim de verificar se os alunos, ao utilizarem conectores como apesar de, embora, ainda que, mesmo que, por exemplo, conseguiriam fazer as adaptações no modo verbal. Da mesma forma, mantivemos o item sobre pontuação para verificar se também, com a inserção do conector, o texto seria reescrito com a pontuação adequada.

- Emprego da forma verbal:

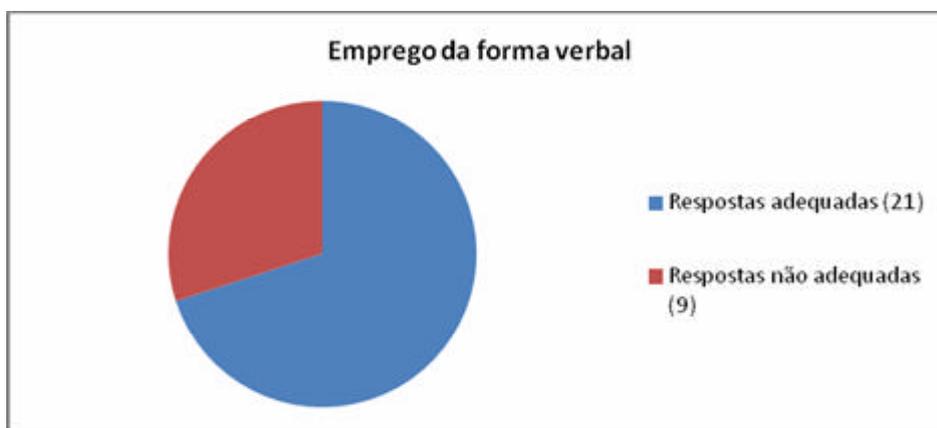


Gráfico 13: *Emprego da forma verbal (atividade b2 – módulo 2)*

- Emprego da pontuação:

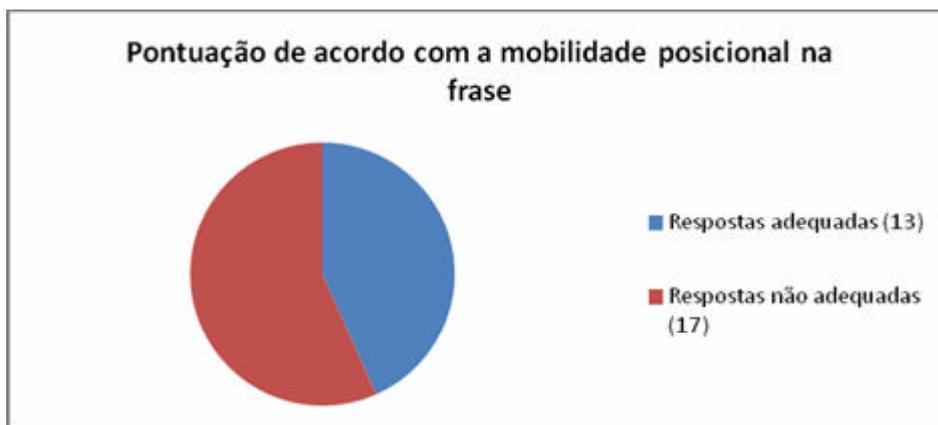


Gráfico 14: *Emprego da pontuação (atividade b3 – módulo 2)*

Percentual dos conectores utilizados:

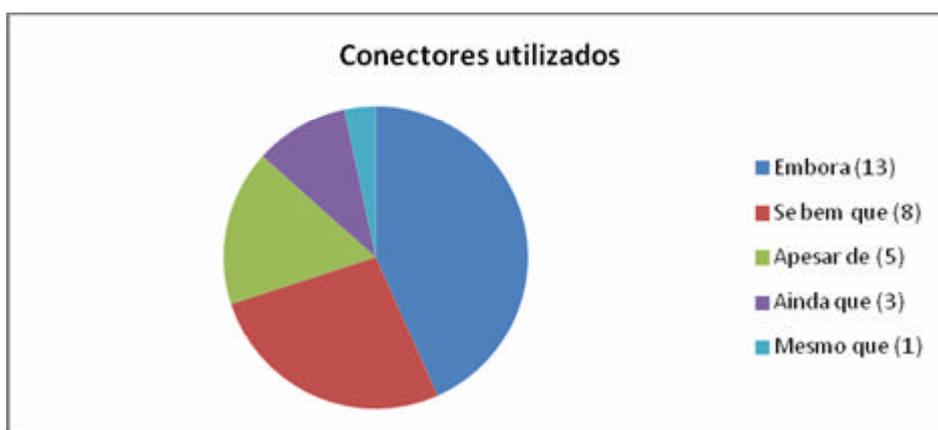


Gráfico 15: *Dados percentuais – módulo 2/B*

Dois casos para exemplificar:

Aluna A.M.S. (17

anos):

A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independente da raça que tem, embora, existem ~~mais~~ pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escolas públicas que conseguem entrar em uma universidade no Brasil é branca.

Nenhum aluno acertou fazer essa atividade. Ao inserirem o conector *embora* (e similares), inverteram a tese do sujeito argumentante. No caso, exemplificado acima, a aluna não conseguiu acertar, também, nem a pontuação, nem a forma verbal.

Aluna R.S.E.S. (19 anos):

A principal diferença entre aqueles bem sucedidos em processos seletivos nas universidades, sobretudo públicas, é econômica. Isto é, a grande maioria que fica de fora é pobre, independente da raça que tem. Apesar de existirem mais ~~as~~ pessoas miseráveis negras do que brancas e, entre essas, os negros são os de menor salário, e poder aquisitivo. A maioria (na realidade, uma minoria) dos alunos oriundos de escolas públicas que conseguem entrar em uma universidade no Brasil é branca.

A aluna, apesar de ter invertido a tese defendida no texto base, acertou a forma verbal e a pontuação. Mas o texto dela não reflete uma unanimidade: em média, 50% da turma não acertaram ou a pontuação ou o emprego da

forma verbal. Isso sem considerar aqueles alunos que não conseguiram acertar nem uma nem outra coisa. Essa oscilação da turma mostrou que, ao tratar dos conectores de contrajunção, eu deveria focar, também, questões de emprego da forma verbal nessas construções e mobilidade posicional do conector na oração, o que envolveria a pontuação.

A partir da *produção* inicial e dessas primeiras atividades dos módulos 1 e 2, pude começar a pensar no que e em como ensinar o que me propus ao pensar na sequência didática. O próximo passo foi, então, didatizar os saberes teóricos a que tive acesso e transformá-los em saberes a serem ensinados, isto é, transformá-los, quando possível, e organizá-los para o entendimento do aluno.

Segundo Barros-Mendes (2005, p. 21), “a didatização é o ‘como’, por meio de exercícios e atividades os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos”. Esse ‘como’ só se concretiza mediante atividades sistemáticas.

Ao sistematizar as suas aulas, a partir de um gênero específico, o professor tem a possibilidade de ver contemplada, em sua prática docente, os eixos de leitura, produção textual e análise linguística, sugeridos pelos PCN. A articulação desses eixos pressupõe que o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino de língua portuguesa sejam a produção e/ou recepção de um gênero. Isto é:

As situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras (PCN, 1998, p. 34).

5.1.5 Módulo 3 (6º dia)

Conectores de contrajunção/estratégia de contraexpectativa ou suspense

Os módulos 3 e 4 envolveram, prioritariamente, questões relacionadas a atividades linguísticas, como assim são denominadas, pelos PCN (1998), as atividades referentes a questões epilinguísticas e metalinguísticas em torno de um gênero específico.

O pretendido, aqui, era que os alunos tivessem contato com uma quantidade relativa de dados (não muito extensos, mas suficientes) a fim de que, a partir desses dados, pudessem ser levados, com o auxílio da professora, a perceber o que é recorrente no assunto que seria estudado.

Nesse momento, o objetivo era o de levar os alunos a refletir sobre a língua. Reflexão essa que estaria voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos. Outro objetivo, também, nesses dois módulos, era o de que o aluno pudesse adquirir independência para ele mesmo comparar, transformar, refletir sobre construções e estratégias linguístico-discursivas. Para isso, foram feitas exercitações sobre os conteúdos estudados, com vistas, ainda, a atividades mais complexas, como as que teriam de ser feitas no módulo 6 e no momento da produção final.

No módulo 3, os alunos estudaram os conectores *mas*, *no entanto*, *porém*, *entretanto*, *agora*, *já*, *infelizmente*, e (quando sinônimo a *mas/PA*).

Enfatizei as estruturas¹⁶:

- *C, mas (e similares) R;*
- *C, mas (e similares) R, portanto (e similares) T;*
- *C, mas (e similares) R, porque A.*

Trabalhei, rapidamente, o modo verbal empregado nas construções com o *mas* (e similares) e me detive nas questões relacionadas à mobilidade posicional dos conectores na frase.

¹⁶ Essas estruturas encontram-se descritas e explicadas na página 81 desta Tese.

Após o assunto dos *Conectores de contração/estratégia de contraexpectativa ou suspense* e de já ter feito um levantamento dos principais problemas encontrados pelos alunos, propus a seguinte atividade:

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROF^a MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 25/09/2009

ATIVIDADE DO MÓDULO 3

Leia as Cartas do Leitor abaixo e faça as seguintes atividades:

a) Identifique e sublinhe, em cada uma das cartas, uma das estruturas a seguir encontradas:

- *C, mas (e similares) R;*
- *C, mas (e similares) R, portanto (e similares)T;*
- *C, mas (e similares) R (em forma de T), porque (e similares)A.*

b) Utilize, abreviando, as seguintes nomenclaturas de acordo com a estrutura encontrada:

- *AT (anti-tese) - PT (par-tese);*
- *AT (anti-tese) - PT (par-tese) - T;*
- *AT (anti-tese) - T (restrição em forma de tese) - A (argumento).*

Carta 1:

A reportagem "Temos bons alunos." (14 de novembro) alerta contra o perigo de falar bobagens a respeito da inteligência e nos faz refletir cuidadosamente sobre o assunto. A "inteligência" não é uma "coisa" que possa ser quantificada. É uma construção cultural - simplesmente a soma de tudo a um conjunto extremamente variado de habilidades humanas, entre as quais se encontram raciocínio abstrato, memória etc. Os resultados dos testes de QI correlacionam-se com algumas (não todas) dessas características intelectuais humanas. Mas temos de lembrar que elas são físicas, [pois] existem importantes viéses culturais e certamente não são nenhuma medida de "inteligência".

SERGIO D. J. FINCH

Professor Doutor Titular do Departamento de Bioquímica e Imunologia da UFPA

Bele Horizonte, MG

(Viva - 21/11/2007)

Carta 2:

O que o sociólogo Alberto Carlos Almeida descobriu agora (*A Cabeça do Brasileiro*) os políticos brasileiros já sabiam havia muito tempo, principalmente os do Nordeste. Quanto mais ignorante a população, mais fácil é roubar o dinheiro público. Enquanto os brasileiros simplórios, e alguns espertos, não ligarem [...], os políticos continuarão deitando e roubando, e sendo reeleitos.

ALBERTO DE ASSIS PENA

Coronel Fabriciano, MG

(Veja – 29/08/2007)

Carta 3

Perfeita a reportagem de capa “Pegou geral” (17 de outubro). VEJA exprime a opinião da população que levanta cedo, luta pela vida, paga seus impostos, financia as bolsas disso e daquilo do governo e fica em pânico nos sinais de trânsito de nossas cidades. Não há dúvida de que são essenciais ações para combater os problemas relacionados à miséria. Porém, contra cães raivosos que se opõem à legítima ação do estado com fuzis, granadas e armas antiâreas, infelizmente, não há outra opção: fica na caveira, irmão!

RODINEI CASSIO BRICKI TENORIO

Rio de Janeiro, RJ

(Veja – 24/10/2007)

Carta 4

Além de satanizarem Che Guevara do início ao fim do texto, as fontes especializadas são apenas dos inimigos do guerreiro, demonstrando aparente parcialidade. Estive por duas ocasiões com o general Fomfo, que foi combatente na Sierra Maestra, no Congo e na Bolívia junto com Che. A opinião dele é completamente diferente das descrições dos historiadores e demais pessoas entrevistadas. Na opinião dele, Che Guevara não era um deus, no entanto não era o demônio como escreveram os jornalistas de VEJA.

JOSÉ LUIS PATROLA

Historiador

Por e-mail

(Veja – 10/10/2007)

Resultados obtidos:

Quanto à atividade proposta na alínea a):

Carta 1:



Gráfico 16: Identificação de estruturas encontradas – Carta 1 (atividade a1 – módulo 3)

Carta 2:



Gráfico 17: Identificação de estruturas encontradas – Carta 2 (atividade a2 – módulo 3)

Carta 3:



Gráfico 18: Identificação de estruturas encontradas – Carta 3 (atividade a3 – módulo 3)

Carta 4:



Gráfico 19: Identificação de estruturas encontradas – Carta 4 (atividade a4 – módulo 3)

Quanto à atividade proposta na alínea b):

Carta 1:

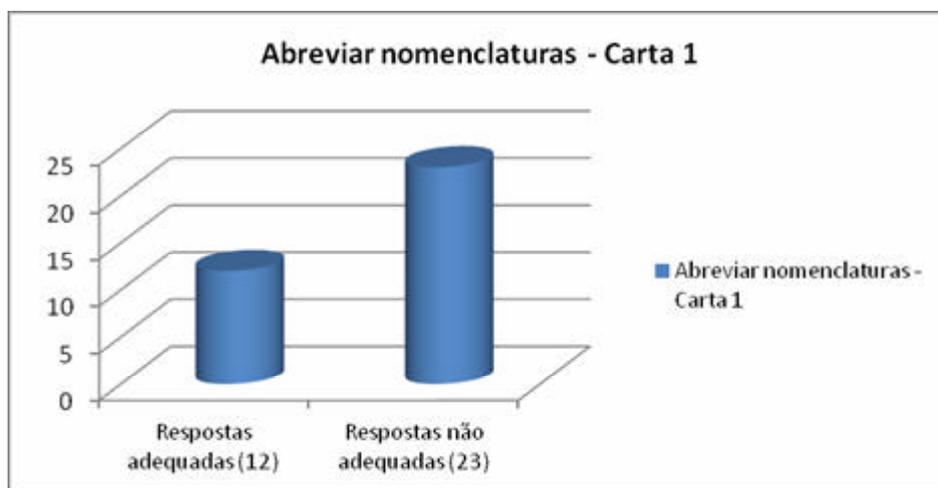


Gráfico 20: Abreviação de nomenclatura – Carta 1 (atividade b1 – módulo 3)

Carta 2:

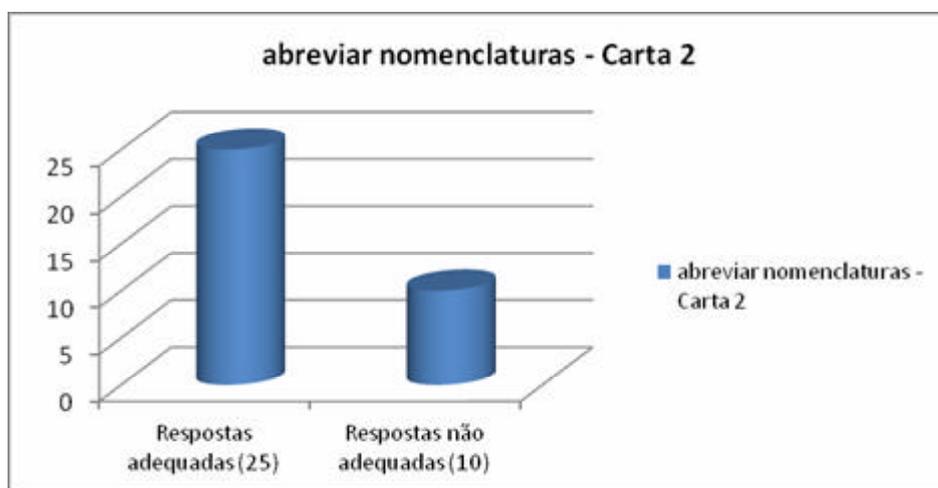


Gráfico 21: Abreviação de nomenclatura – Carta 2 (atividade b2 – módulo 3)

Carta 3:

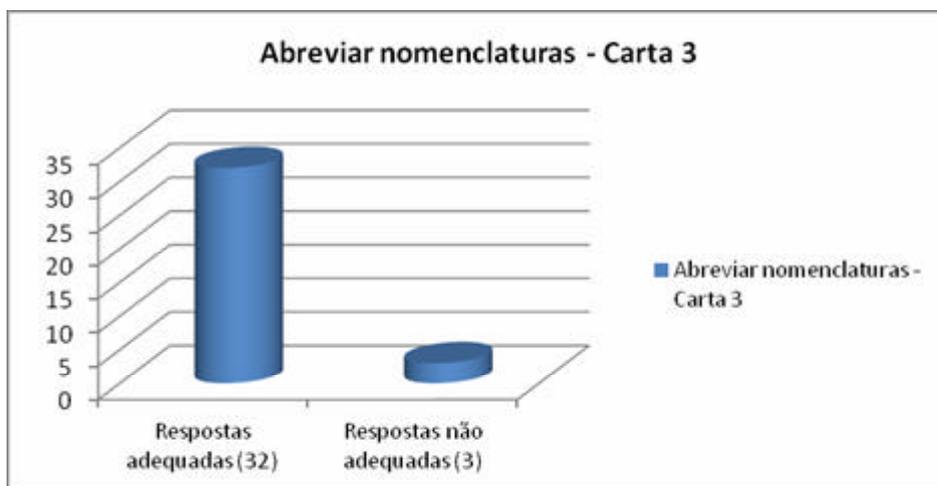


Gráfico 22: Abreviação de nomenclatura – Carta 3 (atividade b3 – módulo 3)

Carta 4:

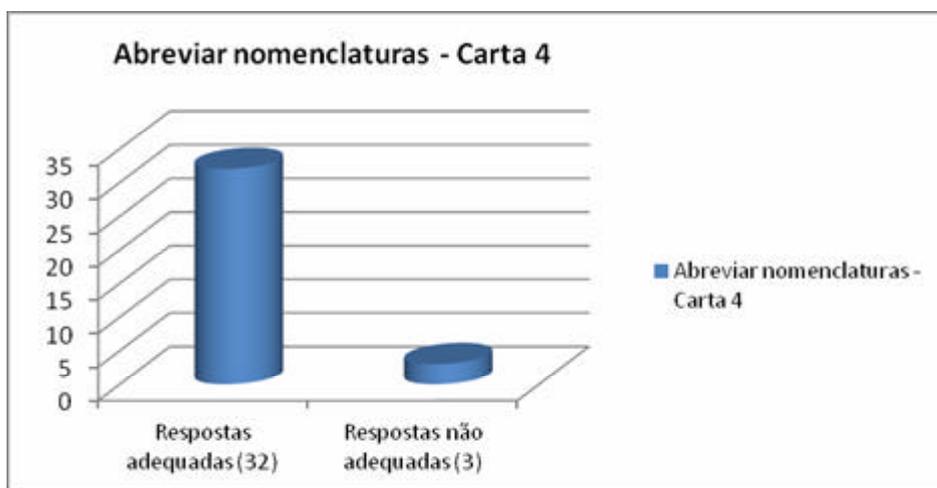


Gráfico 23: Abreviação de nomenclatura – Carta 4 (atividade b4 – módulo 3)

A atividade de identificar, sublinhar e classificar as estruturas encontradas parece, a princípio, um trabalho inócuo, pois, em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que o aluno não lê e escreve pensando em estruturas. Normalmente ele usa essas estruturas de forma inconsciente. Nisso residiu o porquê da atividade: trazer à consciência do aluno as três estruturas

básicas ensinadas e fazê-lo fixar um padrão. A visualização de estruturas é um procedimento didático-metodológico usado no processo inicial de um aprendizado. A turma respondeu positivamente à atividade.

Com exceção da Carta 1, a maioria da turma acertou todas as atividades. Em relação à Carta 1, o que pode ser dito é que a sua estrutura (C, *mas R, pois A*) não é semelhante à estrutura presente nas Cartas 2, 3 e 4 (C, *mas R*), o que pode ter levado o aluno ao erro.

Quanto à Carta 2, houve um resultado não tão satisfatório se comparado ao resultados das Cartas 3 e 4, mas esperado, pois o conector *e*, com função contextual de *mas*, via de regra, não é trabalhado em sala de aula. Isso faz com que os alunos vejam o *e* sempre como uma conjunção coordenativa aditiva.

5.1.6 Módulo 4 (7º dia)

Conectores de contrajunção/estratégia de antecipação e estratégia de
contraponto – conectores de contrajunção e conectores de
conjunção/estratégia de correção¹⁷

Neste módulo, os alunos estudaram os conectores *mesmo que (e variações)*, *não obstante*, *ainda que*, *apesar de*, *embora*, *se bem que*.

Enfatizei as estruturas¹⁸ :

- *Embora (e similares) C, R (T)*;
- *R (T), embora (e similares) C*.

¹⁷ Quanto ao assunto dos conectores de contrajunção e conectores de conjunção/estratégia de correção, apesar de ter tratado da questão, não elaborei uma atividade específica para esse assunto.

¹⁸ Essas estruturas encontram-se descritas e explicadas na página 89 desta Tese.

Mostrei, para cada caso específico, qual é o modo verbal utilizado e mostrei, também, questões relacionadas à mobilidade posicional dos conectores na frase.

Após o assunto dos *Conectores de contração/estratégia de antecipação e estratégia de contraponto – conectores de contração e conectores de conjunção/estratégia de correção* e de já termos feito um levantamento dos principais problemas encontrados pelos alunos, propus a seguinte atividade:

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROF^a MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 29/09/2009

ATIVIDADE DO MÓDULO 4

Leia as Cartas do Leitor abaixo e faça as seguintes atividades:

a) Identifique e sublinhe, em cada uma das cartas, uma das estruturas a seguir encontradas:

- *Embora (e similares) C, R (T);*
- *R (T), embora (e similares) C.*

b) Identifique e marque, nas Cartas do Leitor, o trecho que contém a tese do sujeito argumentante.

Carta 1:

A verdade tem de vir à tona, mesmo que sejam denunciados todos os envolvidos nesse e em outros casos de corrupção. Mesmo que seja necessária a prisão de figuras de todos os partidos da República (de Lula a FHC) ou até mesmo dos que estão fora da política. O Brasil tem de ser passado a limpo, dos x-quim doc.

CICERO CÂNDIDO DA SILVA

Natal, RN

(Insc – 12/09/2007)

Carta 2:

É natural que Lula manifeste o desejo de candidatar-se a uma cadeira no Senado, assim como diversos chefes do Estado já o fizeram. Quanto ao fato de o presidente fazer um sucessor de sua confiança, receio a possível falta de êxito. Embora a América do Sul esteja traçando um histórico de eleger mulheres para a Presidência de seus países, não acredito que a ministra Dilma Rousseff tenha grandes oportunidades. O Brasil ainda é muito machista.

MÁRCIO MANOEL FERREIRA

Goiânia, Go

(Istoé – 26/12/2007)

Carta 3:

Apesar de quase todos os dogmas religiosos terem sido derrubados pelo conhecimento científico acumulado nos últimos séculos, o ser humano ainda insiste em privilegiar o pensamento mágico em detrimento da razão.

MARCELO FERNANDES COUTINHO

São José do Rio Preto, SP

(Veja – 26/12/2007)

Carta 4:

Há que louvar a exemplar postura do ministro Joaquim Barbosa, competente relator do julgamento do mensalão. Não obstante ter sido indicado por Lula, não titubeou por um instante sequer ao optar pelo cumprimento do dever em detrimento do falacioso conflito de consciência incorporado por alguns. Foi brilhante e didático ao interpretar, montar e relatar a denúncia do também ilustre procurador-geral Antônio Fernando de Souza.

MAURÍCIO EBERLE

Limeira, SP

(Veja – 05/09/2007)

Resultados obtidos:

Quanto à atividade proposta na alínea a):

Carta 1:

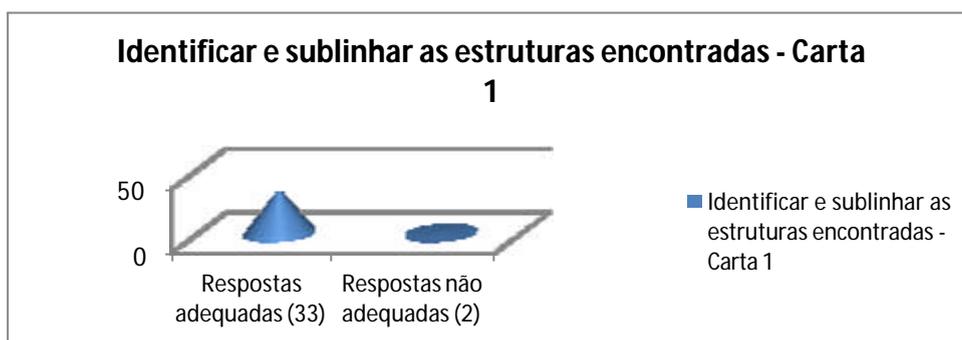


Gráfico 24: *Identificação de estruturas – Carta 1 (atividade a1 – módulo 4)*

Carta 2:

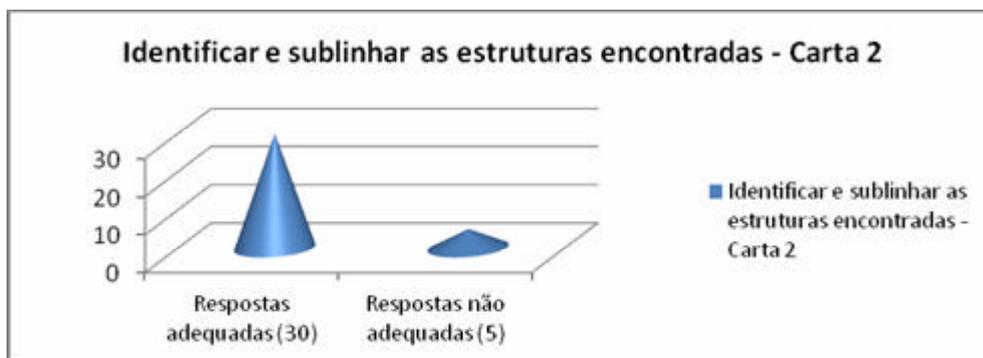


Gráfico 25: *Identificação de estruturas – Carta 2 (atividade a2 – módulo 4)*

Carta 3:

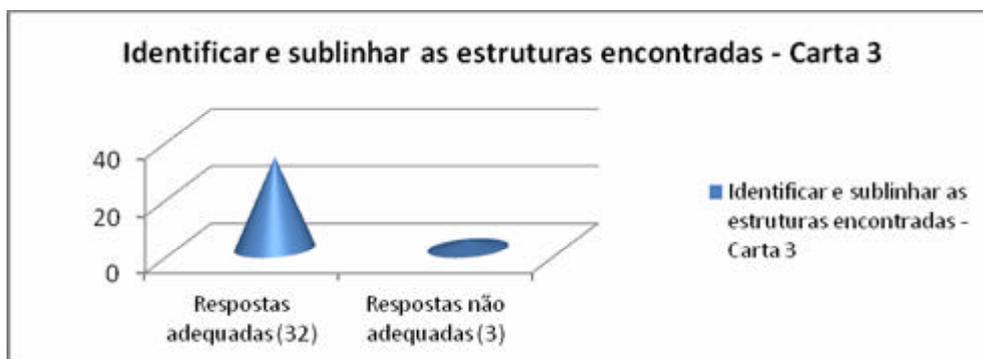


Gráfico 26: Identificação de estruturas – Carta 3 (atividade a3 – módulo 4)

Carta 4:

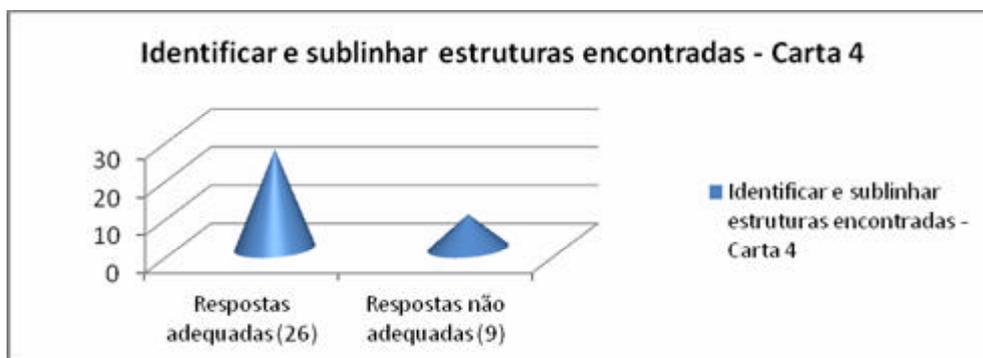


Gráfico 27: Identificação de estruturas – Carta 4(atividade a4 – módulo 4)

Quanto à atividade proposta na alínea b):

Carta 1:

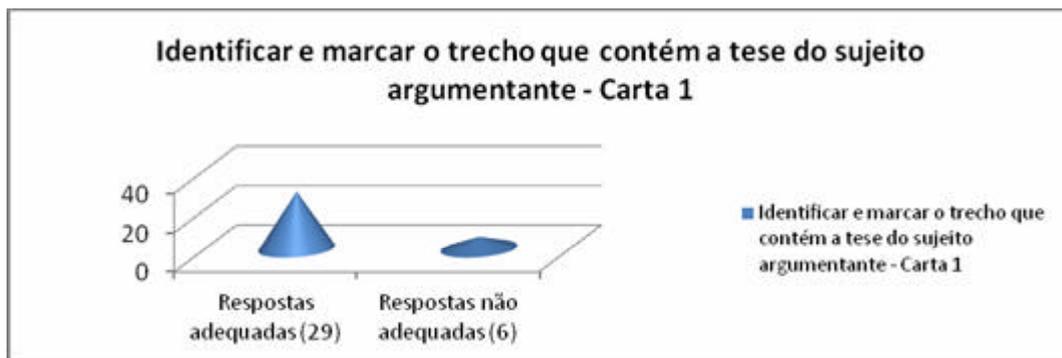


Gráfico 28: Identificação da tese do sujeito argumentante – Carta 1 (atividade b1 – módulo 4)

Carta 2:

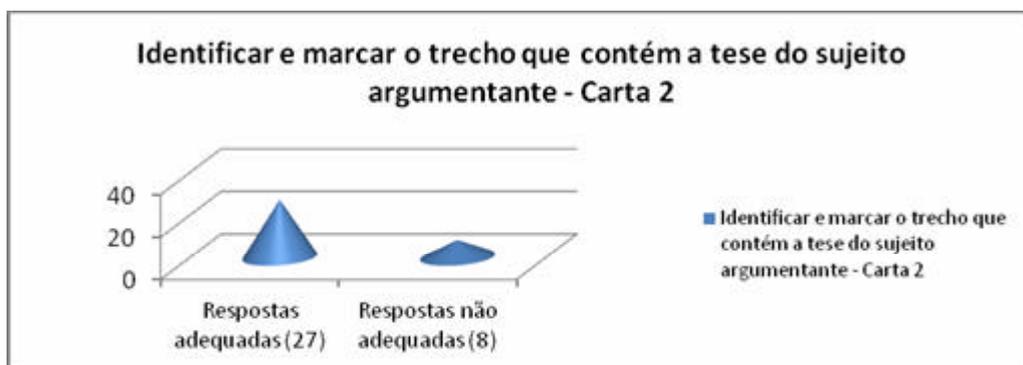


Gráfico 29: Identificação da tese do sujeito argumentante – Carta 2 (atividade b2 – módulo 4)

Carta 3:

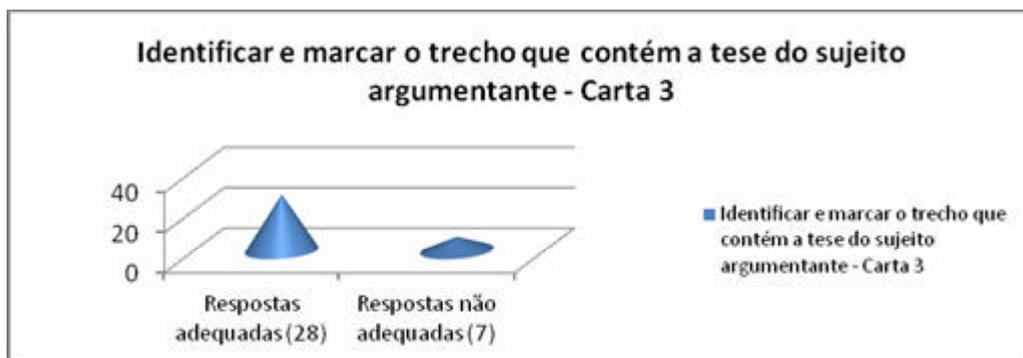


Gráfico 30: Identificação da tese do sujeito argumentante – Carta 3 (atividade b3– módulo 4)

Carta 4:

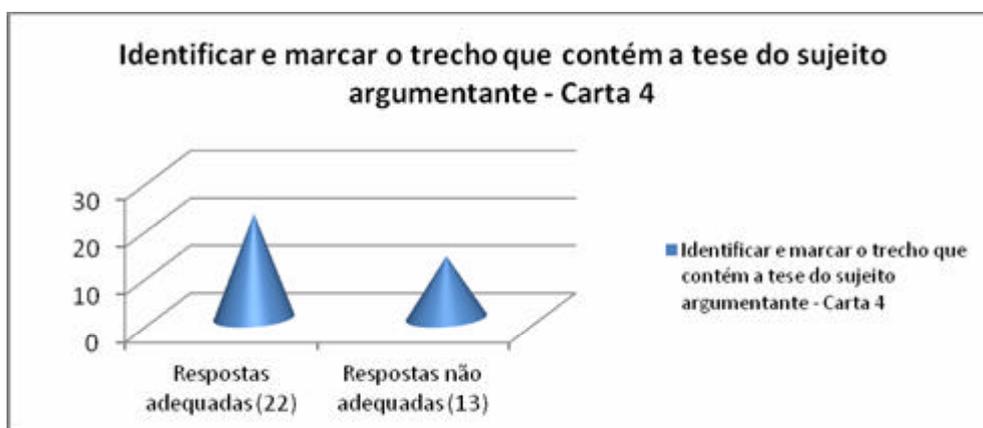


Gráfico 31: Identificação da tese do sujeito argumentante – Carta 4 (atividade b4– módulo 4)

Após a atividade similar feita no módulo 3, os alunos já estavam familiarizados com essa proposta de identificação de estruturas. As respostas demonstram que, em média, 85% dos alunos acertaram a atividade proposta na alínea a e 75% dos alunos conseguiram acertar a atividade proposta na

alínea b. Conseguiram, nesse momento da sequência didática, reconhecer, a partir dos conectores utilizados, a tese do sujeito argumentante.

5.1.7 Módulo 5 (8º dia)

Este módulo envolveu exclusivamente a atividade de substituição de conectores e manutenção da tese do sujeito argumentante. Para isso, os alunos receberam 8 Cartas para a parte A da atividade e 6 Cartas para a parte B. Deveriam escolher uma Carta de cada parte e substituir o conector de contração encontrado nela. A seguir, está a primeira atividade proposta.

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 01/10/2009

ATIVIDADE DO MÓDULO 5 – PARTE A

Mantendo a tese do sujeito argumentante, substitua os conectores de contrajunção nas Cartas abaixo. Para isso, utilize ou a estratégia da antecipação ou a estratégia do contraponto.

Carta 1:

Lula fundou o PT. Lula afundou o PT. O PT, como Partido dos Trabalhadores, acabou. A sigla PT poderá até sobreviver, mas como partido dos Trapaceiros, Trembiqueiros, Trapalhães, Trapezistas ou qualquer outro nome que comece com T, menos trabalhadores. Esse terá de ser refundado.

ANTÔNIO LAURI DOS SANTOS

Curitiba, PR

(Veja – 02/09/2009)

Carta 2:

Ser agricultor no Brasil é ter a árdua tarefa de produzir alimentos. Temos pouco reconhecimento por parte do governo e corremos muitos riscos. Ver o senhor Jim Rogers afirmar que vamos ficar riquíssimos levanta a nossa autoestima, mas infelizmente ele não conhece de perto os problemas e a realidade do agronegócio brasileiro.

MARCOS PEDROSO SILVEIRA

Passos, MG

(Veja – 02/09/2009)

2

Carta 3:

O governo gasta milhões de reais para conscientizar os motoristas que álcool e direção não combinam. No entanto, permite a comercialização de bebida alcoólica em postos de venda de combustível. Não entendo.

VELTON FRANCISCO GOULART

Nova Hamburgo, RS

(Istoé – 10/10/2007)

Carta 4:

Não há dúvidas de que tentaram atingir Lula com mensalão. Esqueceram-se, porém, de que foi Lula quem beneficiou o povão com R\$ 75 mensais e outros benefícios. E poderia ter dado mais se não fosse a ojeriza das classes que se pensam maiores e intelectuais da Nação. Esqueceram da inteligência de Lula e da ignorância dos seus antecessores e opositores.

OLAVO PRÍNCIPE CREDIDIO

São Paulo, SP

(Istoé – 12/12/2007)

Carta 5:

Como simples cidadão brasileiro, trabalhador e pagador de impostos, fico imaginando como devem ser bons os benefícios do poder. O mundo caído aos pés do senador e ele não larga o osso!

LUIZ CARLOS FIGUEIREDO

Cândido Sales, BA

(Veja – 22/08/2007)

Carta 6:

O Senado da República deve ser mantido, sem dívida. Agora, essa farrá de oito anca, suplência etc. é um verdadeiro estacionato eleitoral, como diz o senador Demóstenes Torres ("O fim do senador sem voto", 28 de novembro). Graças ao nosso senador Renan Calheiros, essa instituição, até então longe dos olhos dos seus eleitores, está sendo a vitraça da vez.

ISAAC SOARES DE LIMA

Maceió, AL

(Veja – 05/12/2007)

Carta 7:

É no mínimo curioso ler as afirmações de Aguinaldo Silva sobre Luis Fernando Veríssimo. Provavelmente, Aguinaldo tem uma capacidade de leitura equiparável à média de seus personagens. Veríssimo, sim, é um grande escritor, com poder de crítica, com leitores de todas as classes sociais. Ele é um dos maiores nomes da literatura nacional. Já Aguinaldo, autor de novelas, diz que imprime realismo às mesmas, sendo que, no "horário nobre", o que vemos é um homem que fez uma cirurgia plástica para mudar o rosto e só conseguiu mudar o cabelo.

DANIELE DE OLIVEIRA

Belo Horizonte, BH

(InoB – 05/12/2007)

Carta 8:

YNA simpática e cada semana. Magnífica, informativa e principalmente cativante a reportagem "Conota a sociedade" (Carta, 5 de setembro). Reportagem assim realmente ajuda a compreender os cidadãos brasileiros. Infelizmente, a maioria desconhece o comprimento que cada um de nós tem de fazer pelo nosso planeta.

ANAÍDE LIMA DE CARVALHO

Uberlândia, MG

(Veja – 12/09/2007)

Resultados obtidos:

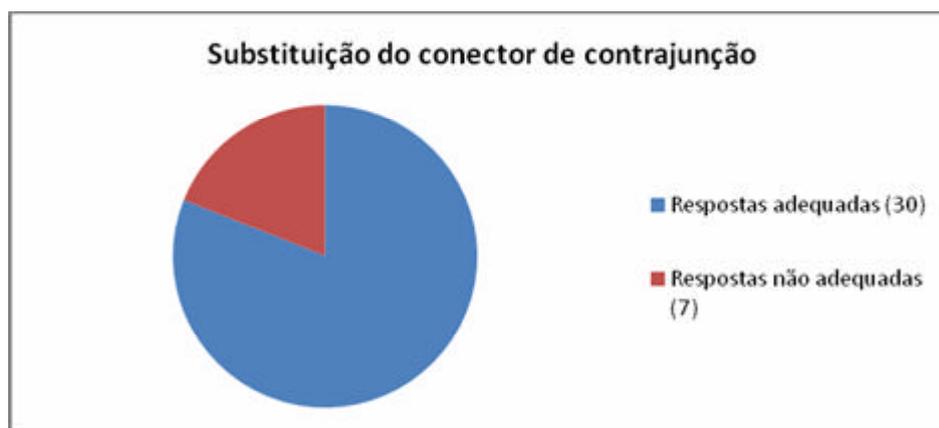


Gráfico 32: Substituição do conector de contração (atividade a1– módulo 5)

- Emprego da forma verbal:

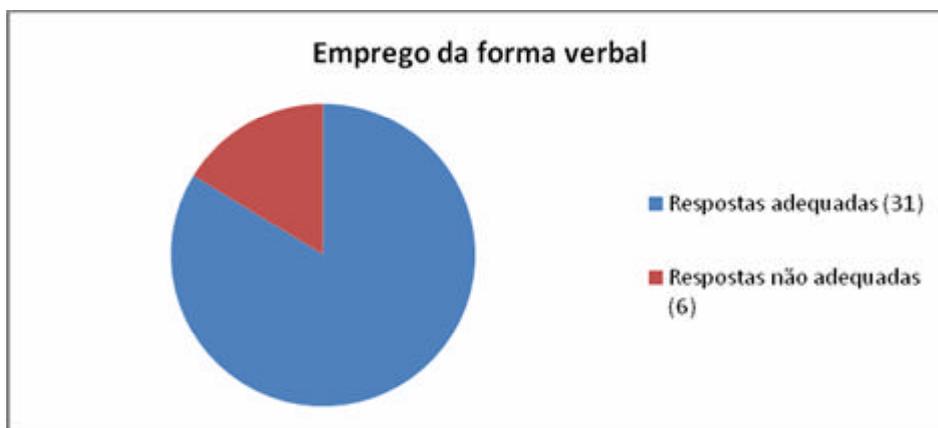


Gráfico 33: Emprego da forma verbal (atividade a2– módulo 5)

- Pontuação de acordo com a mobilidade posicional na frase:

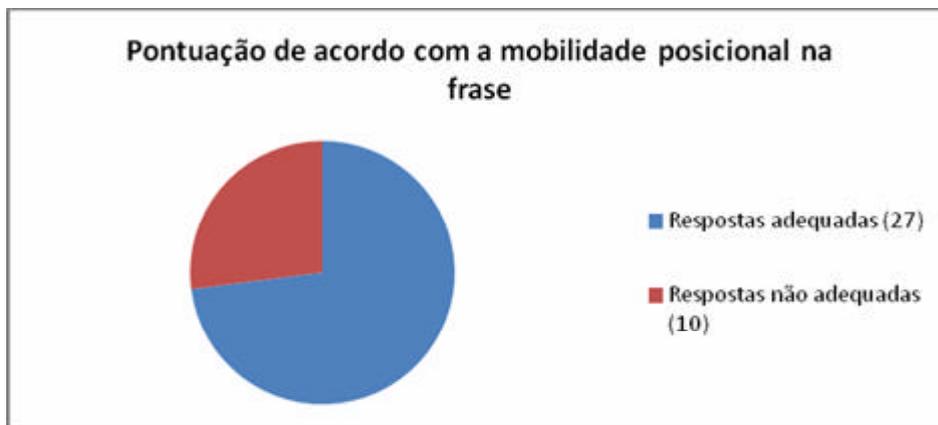


Gráfico 34: Emprego da pontuação (atividade a3– módulo 5)

Percentual dos conectores utilizados:

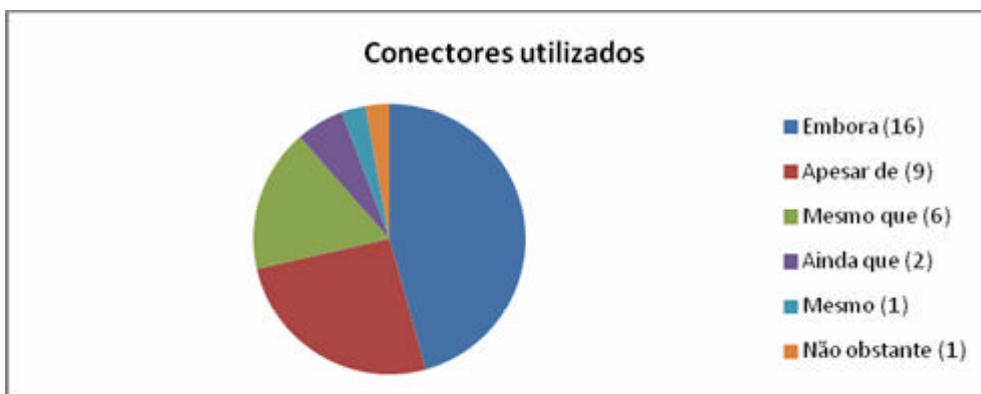


Gráfico 35: Dados percentuais – módulo 5/A

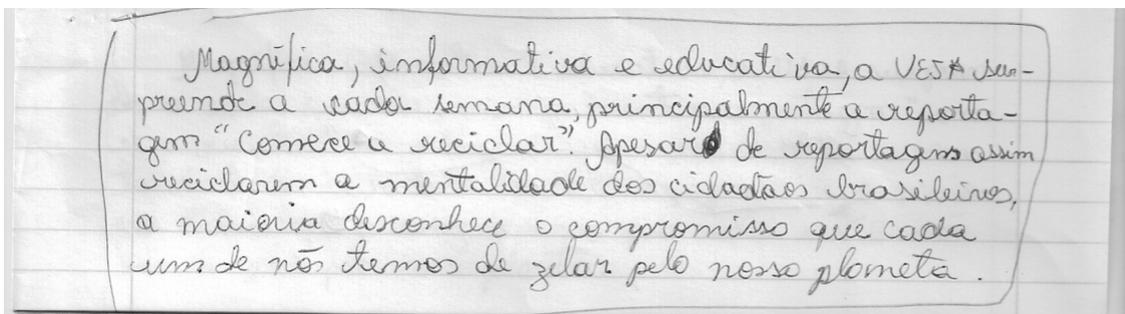
Apesar de 37 alunos terem feito a atividade, dois deles substituíram o conector *no entanto* pelo conector *mas*. Por isso, no gráfico acima, há menção apenas a 35 conectores.

Alguns casos em análise:

Aluno R.R.J.B. (16 anos):

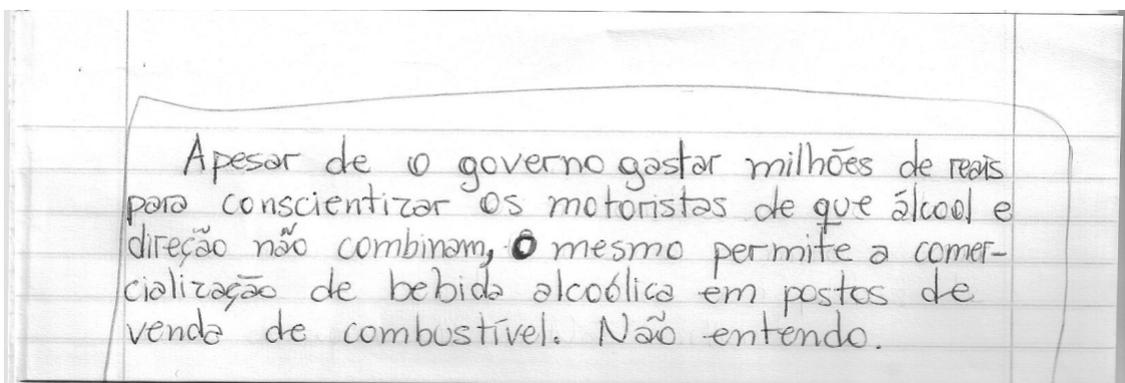
Ser agricultor no Brasil é ter a árdua tarefa de produzir alimentos. Temos pouco reconhecimento por parte do governo e corremos muitos riscos. Apesar de o senhor Jim Rogers afirmar que vamos ficar riquíssimos, o que levanta a nossa auto-estima, ele não conhece de perto os problemas e a realidade do agronegócio brasileiro.

Aluno H.A.S. (16 anos):



Magnífica, informativa e educativa, a VES# surpreende a cada semana, principalmente a reportagem "Comere e reciclar". Apesar de reportagens assim reciclar a mentalidade dos cidadãos brasileiros, a maioria desconhece o compromisso que cada um de nós temos de zelar pelo nosso planeta.

Aluno R.A.M.N. (17 anos):



Apesar de o governo gastar milhões de reais para conscientizar os motoristas de que álcool e direção não combinam, o mesmo permite a comercialização de bebida alcoólica em postos de venda de combustível. Não entendo.

Essa atividade é semelhante à que foi solicitada no módulo 2. Assim, os alunos deveriam substituir os conectores e manter a tese do sujeito argumentante. Para isso, precisariam escolher uma dentre as seis cartas presentes e fazer a substituição. Comparando os resultados, podemos dizer que, agora, 81% de alunos acertaram a atividade. Da primeira vez em que a fizeram nenhum aluno acertou. Houve uma melhora significativa, também, no emprego da forma verbal (83% de acerto contra 70% de acerto da primeira vez) e no uso da pontuação (72% de acerto contra 43% de acerto da primeira vez).

Segunda atividade:

ESCOLA ESTADUAL GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª MARTHA ZONI

TURMA: 372

DATA: 01/10/2009

ATIVIDADE DO MÓDULO 5 – PARTE B

Mantendo a tese do sujeito argumentante, substitua os conectores de contração nas Cartas a seguir. Para isso, utilize a estratégia de contraexpectativa.

Carta 1:

Parabéns ao governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda. Mesmo que ele não
 tenha a intenção de demitir a governadora no Rio, ele já conseguiu atender a população
 para não ter a certeza de não ter a certeza. Ela tem certeza de não ter a certeza
 com o desconhecido "para que eu possa estar realizada". "Dimiti o governador" (José
 Arruda).

ROBERTO MARINHA DA SILVA

Cada, SP

(Vp - 17/08/09)

Carta 2:

Acorda que uma filha do político tenha recebido a notícia e não tenha que de lá a
 filha de uma filha do político, desconhecida e desconhecida de não ter a certeza, que
 mantenha para que a certeza de não ter a certeza. Ela tem certeza de não ter a certeza
 com o desconhecido "para que eu possa estar realizada". "Dimiti o governador" (José
 Arruda).

MARCIN DE MARINHA DA SILVA

Cada, SP

(Vp - 17/08/09)

Carta 3:

Estudei a vida inteira em Colégio Adventista, que, embora tenha todo um enfoque religioso, em nenhum momento o impõe aos seus alunos. Em outras épocas (e colégios), a teoria criacionista seria imposta. O Colégio Adventista nos mostra suas convicções sem deixar de abordar o outro lado. Fora isso, a instituição se destaca pelo trato com os alunos e com os pais. Os funcionários nunca perdem a gentileza, a cordialidade. Estão sempre dispostos a ouvir quem os procura. E o exemplo deles serve para moldar o caráter das crianças deixadas sob a sua guarda.

DANIELLE GAZAPINA

Florianópolis, SC

(Veja - 19/09/2007)

Carta 4:

Eu, como criança de 10 anos, fico triste em saber que brinquedos de que tanto gosto contêm substâncias que podem prejudicar minha saúde. Pedirei à minha mãe para olhar meus brinquedos, pois quero saber se neles há elementos que possam afetar minha saúde. Mesmo ficando triste, prefiro manter a saúde evitando comprar esses brinquedos.

GABRIELA CALDEIRA DE FARIA SANTIAGO, 10 anos

Montes Claros, MG

(Veja - 29/08/2007)

Carta 5:

Como professor universitário atuando na área médica, sempre procurei chamar a atenção dos meus alunos e médicos residentes sobre este assunto. Costuma de narrar a observação de que o termo "descarificação" deve estar sempre atualizado, mesmo a argumentos de professores titulares, livres-docentes e docentes.

JOSÉ MARTINEZ

Ribeirão Preto, SP

(Veja - 10/10/2007)

Carta 6:

Foi-se o tempo em que jacobinos e girondinos representavam esquerda e direita. Chegamos a um estágio de loucura ideológica em que pouco importa o que você de fato pensa. Seu perfil direitista e conservador não é definido pelo seu modo de pensar. Se isso que se levamos em conta determinados exemplos, não faz sentido. Sei que Diogo Marinho corre. Corre muito. Lula não é dragão, muito devagar. Alô, Lula mataje. ("Corre, Diogo, corre", 15 de agosto).

ALICE VIEIRA BARROS

Quassambi, BA

(Veja - 22/08/2007)

Resultados obtidos:

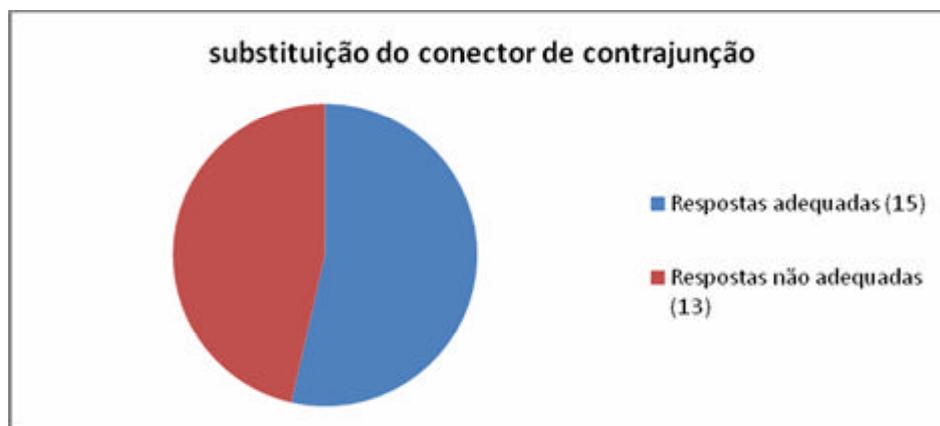


Gráfico 36: *Substituição do conector de contração (atividade b1 – módulo 5)*

- Emprego da forma verbal

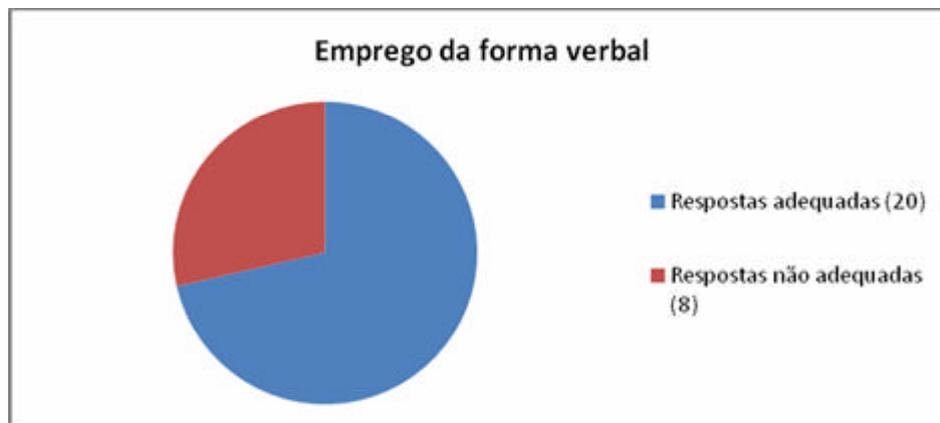


Gráfico 37: *Emprego da forma verbal (atividade b2 – módulo 5)*

- Pontuação de acordo com a mobilidade posicional na frase:

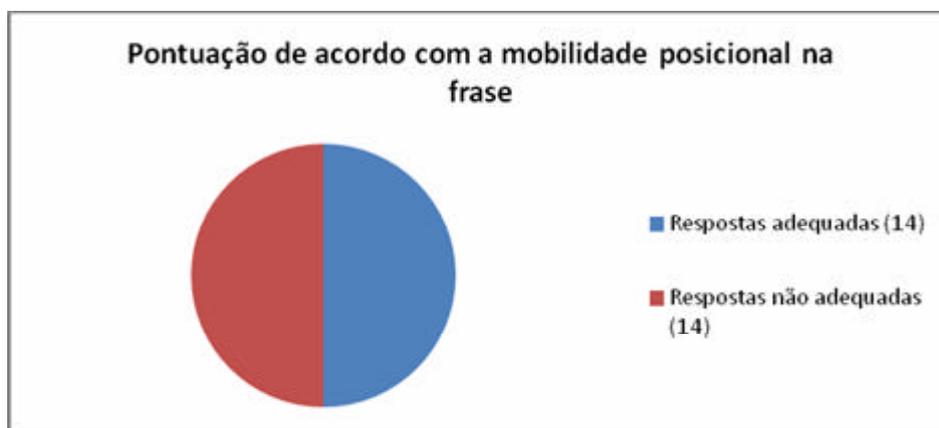


Gráfico 38: Emprego da pontuação (atividade b3 – módulo 5)

- Percentual dos conectores utilizados:

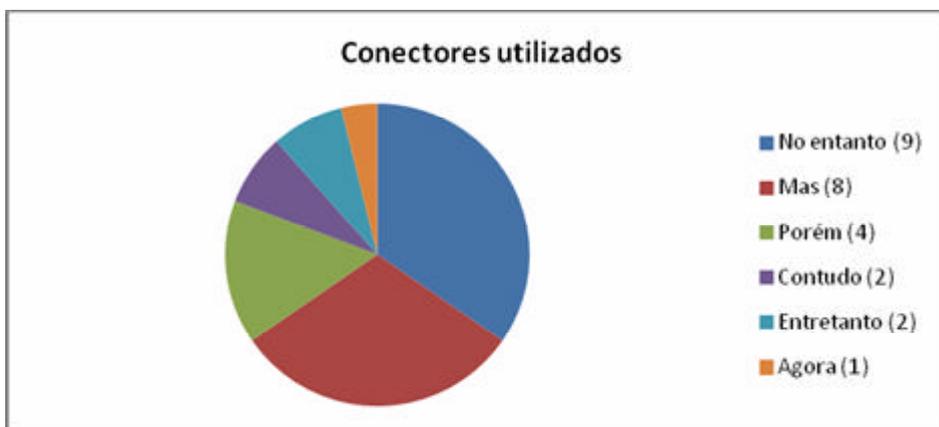


Gráfico 39: Dados percentuais – módulo 5/B

Dos 28 alunos que fizeram a atividade, um substituiu o conector *mesmo* por *não obstante* e o outro apenas repetiu o conector *mesmo*. Assim, há, no gráfico acima, o registro de apenas 26 conectores.

49% da turma não substituíram adequadamente a estrutura **embora C, R** por **C, mas R**. Duas, acredito, são as causas para esse resultado negativo. A primeira: os alunos ainda não haviam feito esse tipo de substituição. Estavam habituados a trocar **C, mas R** por **Embora C, R**. A segunda causa: decorrente da primeira, está relacionada ao fato de o aluno ter de mobilizar, cognitivamente, outra estrutura já vista, mas ainda não exercitada. A metade da turma não acionou o que já havia aprendido a respeito para acertar a atividade; não conseguiu utilizar o conhecimento dado como ponte para uma nova aprendizagem.

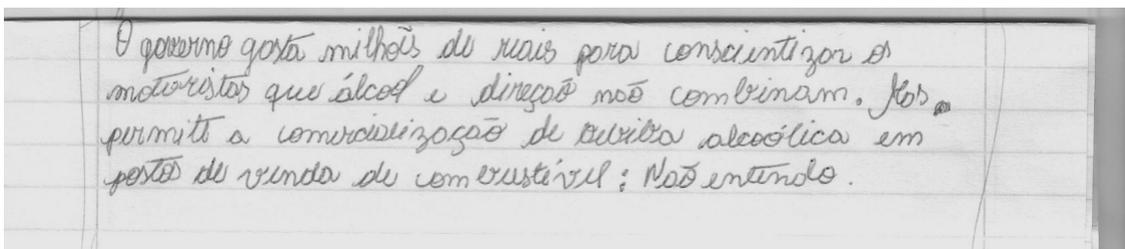
Resposta adequada:

Aluna R.S.E.S. (19 anos):

Parabéns ao governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda. Embora ele não atinja o objetivo de demitir o gerúndio no país, ^{ele} já conseguiu alertar a população para esse modo errado de falar o português. Em um futuro breve, gostaria de não mais ouvir o desagradável "para que eu possa estar realizando". "Demitir o gerúndio" (Isloé 1980).

Resposta não adequada:

Aluna J.M.S. (18 anos):



Nesse caso, alguns alunos não entenderam como era para ser feita a substituição e, assim, substituíram, por exemplo, o conector *no entanto* por um de igual valor, como o *mas*, como é possível ver na atividade da aluna J.M.S. Houve uma melhora em relação à opção de conectores utilizados se levarmos em consideração à quase exclusividade do *mas* na produção inicial.

Cabe, aqui, um parêntese para esclarecer que as atividades dos módulos 2, 3, 4 e 5 não foram feitas com os textos dos alunos por duas principais razões: pouco contato meu com os alunos, o que gera, a princípio um ambiente de estranhamento. Os alunos precisam de mais tempo para estabelecer um ambiente propício à refacção em conjunto. Os textos dos alunos precisariam ser socializados para que as análises fossem feitas.

Outra questão diz respeito à quase nenhuma prática dos alunos com atividades de produção de textos. Eles sabem que apresentam muitas dificuldades na escrita. Por isso, não se sentem confortáveis em ver seus textos com outros alunos da sala. Procedimento esse que seria comum e salutar caso estivessem acostumados a fazer isso. Portanto, optei por trabalhar com eles sempre com as Cartas do Leitor. Esse distanciamento, *a priori* não tão proveitoso, permitiu aos alunos observar que todo texto é possível e passível de ser refeito, mesmo quando ele já está “pronto”. Rerler, rever e refazer textos não é atividade para punir quem *não sabe escrever*. Antes, é

atividade extremamente necessária a quem **sabe escrever**. Como diz Millôr Fernandes (apud ANTUNES, 2003, p. 44), *para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem*.

Nesse momento da sequência, os alunos já deveriam conhecer: (i) técnicas de retomada do discurso do outro, (ii) técnicas de argumentação, (iii) técnicas de refutação, (iv) marcadores argumentativos da argumentação, da conclusão e, mais especificamente, da refutação. Já deveriam saber criticar o posicionamento do outro e saber se situar e se posicionar frente a um tema. Quanto às atividades propostas, o foco estava na apreensão de capacidades e competências linguístico-discursivas. O aluno deveria saber usar estratégias linguísticas a serviço do modo específico de organização do discurso argumentativo.

No próximo módulo e mais especificamente no momento de *produção final*, outras capacidades e competências foram exercitadas, a saber: (i) **a capacidade de ação** (adaptação às características do contexto e do referente); (ii) **as competências situacional** (adaptação dos interlocutores às características do momento da enunciação a partir de uma circunstância material, de um propósito e de uma finalidade) e **semântica** (organização de saberes a partir de conhecimentos compartilhados).

5.1.8 Módulo 6 (9º dia) – Revendo algumas pendências

Neste módulo, o objetivo era o de rever questões que não haviam sido sanadas nos módulos anteriores. Quanto à questão do ensino dos conectores, duas foram as pendências:

- Como 49% da turma não conseguiram substituir a estrutura **Embora C, R** por **C, mas R**, o assunto referente ao módulo 2 foi todo revisto.
- A pontuação, também, foi um tópico à parte. Já era de se esperar que, nas atividades, uma parcela considerável de alunos não

conseguisse acertar a pontuação, apesar de haver uma significativa melhora no uso de vírgulas e pontos. O próprio texto inicial deles demonstrou como é pouco usual os alunos pensarem na pontuação. Esse assunto, também, foi revisto.

- Por uma questão didático-metodológica, os textos da primeira aula foram relidos e os quadros com os argumentos contrários e favoráveis foram novamente discutidos. Essa releitura visou sanar problemas relacionados à inconsistência nos argumentos apresentados pela grande maioria dos alunos no momento da produção inicial.

A atividade deste módulo consistiu no seguinte: o aluno deveria escolher um argumento a respeito da política de cotas que fosse contrário ao seu posicionamento e refutá-lo. Aqui, após conhecer as estratégias linguístico-discursivas da refutação e de já as ter exercitado, o aluno retomaria a tese defendida na *produção inicial* e deveria se concentrar na refutação de um único argumento. Deveria usar, também, conectores que fundamentassem premissas e conectores que marcassem a conclusão.

Resultados obtidos, quanto aos alunos que optaram pela estratégia da contraexpectativa ou suspense:

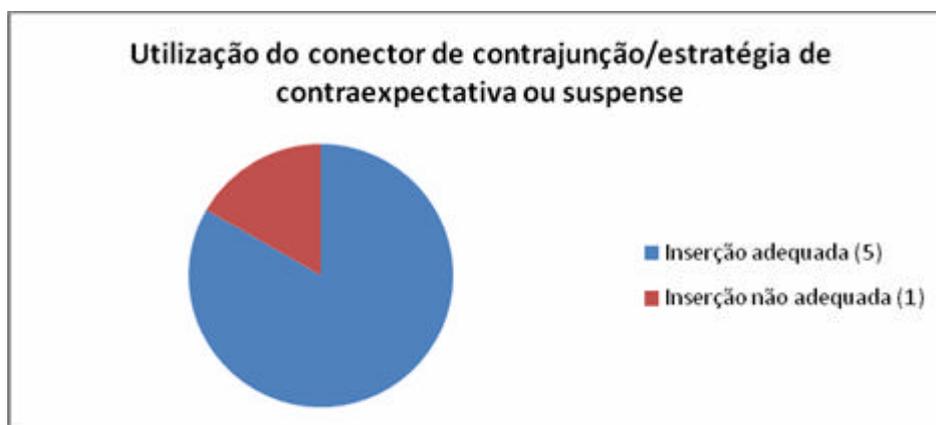


Gráfico 40: *Utilização do conector mas (e similares) (atividade a1 – módulo 6)*

- Emprego da forma verbal:

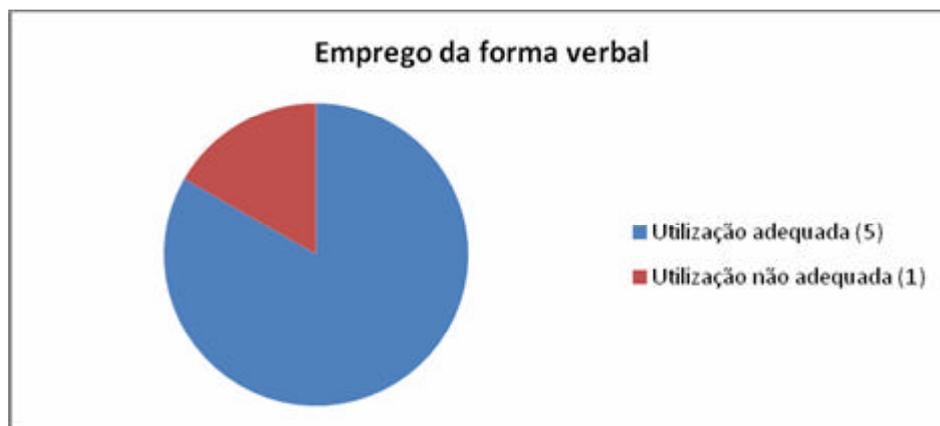


Gráfico 41: *Emprego da forma verbal (atividade a2 – módulo 6)*

- Pontuação de acordo com a mobilidade posicional na frase:

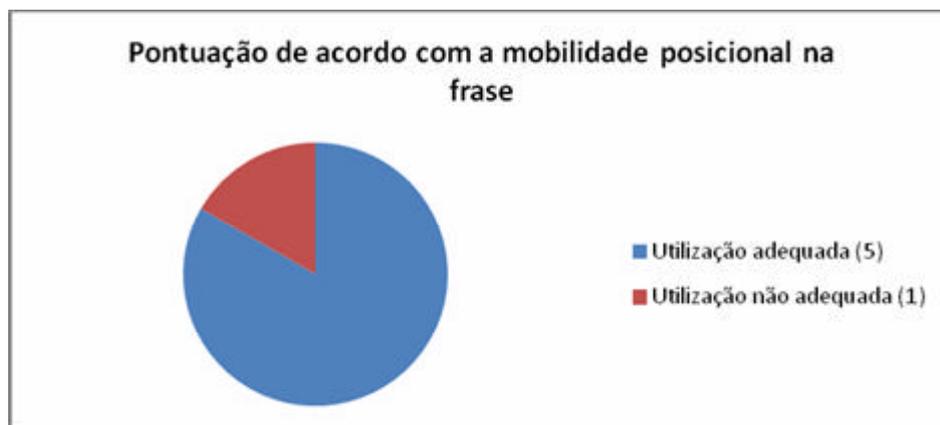


Gráfico 42: *Emprego da pontuação (atividade a3 – módulo 6)*

- Percentual dos conectores utilizados:

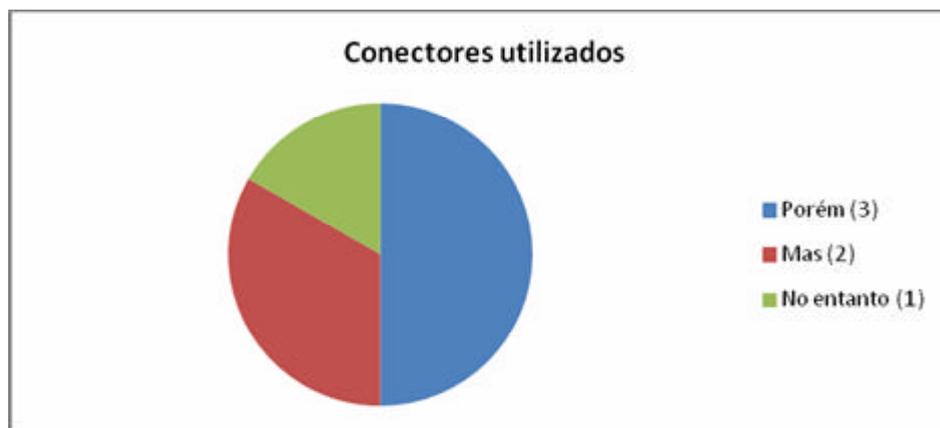


Gráfico 43: *Dados percentuais – módulo 6/A*

Resultados obtidos, quanto aos alunos que optaram pela estratégia da antecipação e estratégia de contraponto:

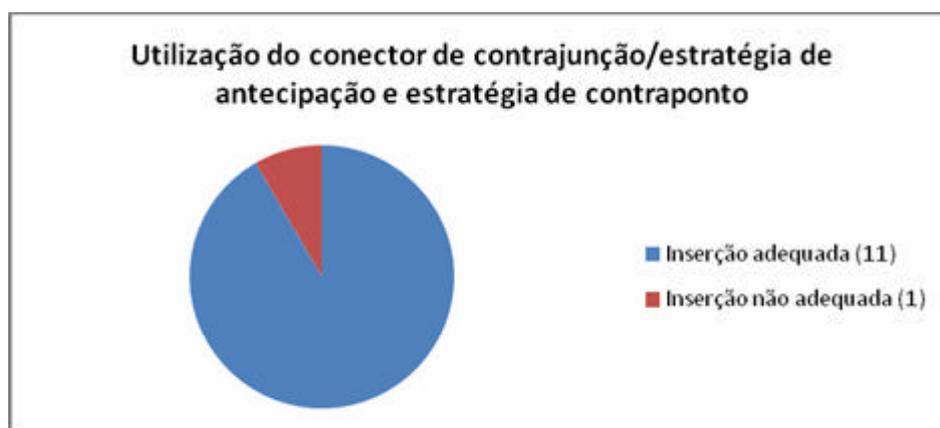


Gráfico 44: *Utilização do conector embora (e similares) (atividade b1 – módulo 6)*

- Emprego da forma verbal:

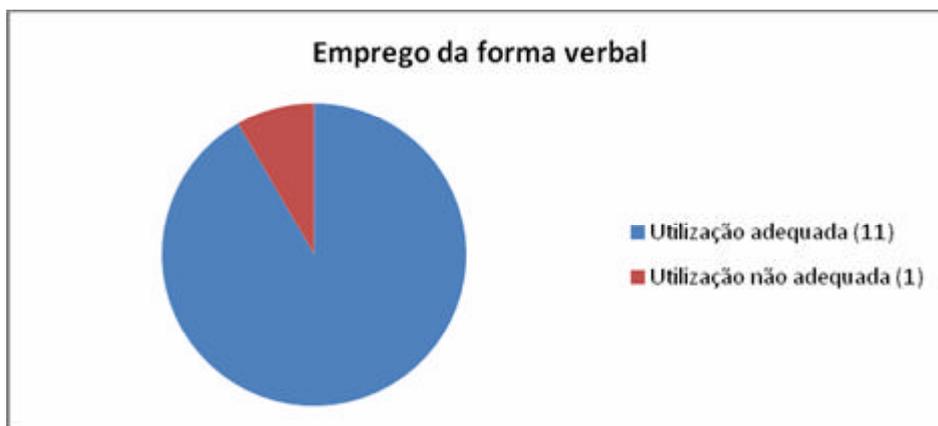


Gráfico 45: *Emprego da forma verbal (atividade b2 – módulo 6)*

- Pontuação de acordo com a mobilidade posicional na frase:



Gráfico 46: *Emprego da pontuação (atividade b3 – módulo 6)*

- Estratégias utilizadas (antecipação e contraponto):



Gráfico 47: *Estratégias utilizadas (antecipação/contraponto) (atividade b – módulo 6)*

Percentual dos conectores utilizados:



Gráfico 48: *Dados percentuais – módulo 6/B*

Seis alunos da turma optaram pela estratégia da correção. Esses alunos utilizaram corretamente o conector, a forma verbal e a pontuação. Seis alunos mesclaram estratégias, conforme podemos ver pelo exemplo da página seguinte:

M.M.M.P. (?)

Embora digam que a reserva de cotas para os negros não é totalmente uma forma de discriminação, mas sim uma forma de integrar socialmente, na sociedade em geral, parece bem que há a discriminação contra o negro e a preocupação do mesmo ao seu ingresso em uma sociedade. Diante do fato, o governo cria a lei de cotas para os negros, com apenas uma parcela do total de vagas para o curso que irá ingressar, pedindo aumento ainda mais a desigualdade.

Alguns casos em análise:

Aluno A.F.C.S. (18 anos):

A política de cotas ^{foi} criada levando em Consideração a situação econômica do negro, pois em nosso país 45% da população é negra; a maior parte desses negros é pobre e apenas 2% ingressam em uma Universidade. Porém, isso deveria ser suspenso, pois não é só o negro que é pobre nessa nação tão miscigenada, existem os brancos, os indígenas e os pobres, sendo assim não deveriam ser cotas raciais e sim sociais para ajudar os menos favorecidos.

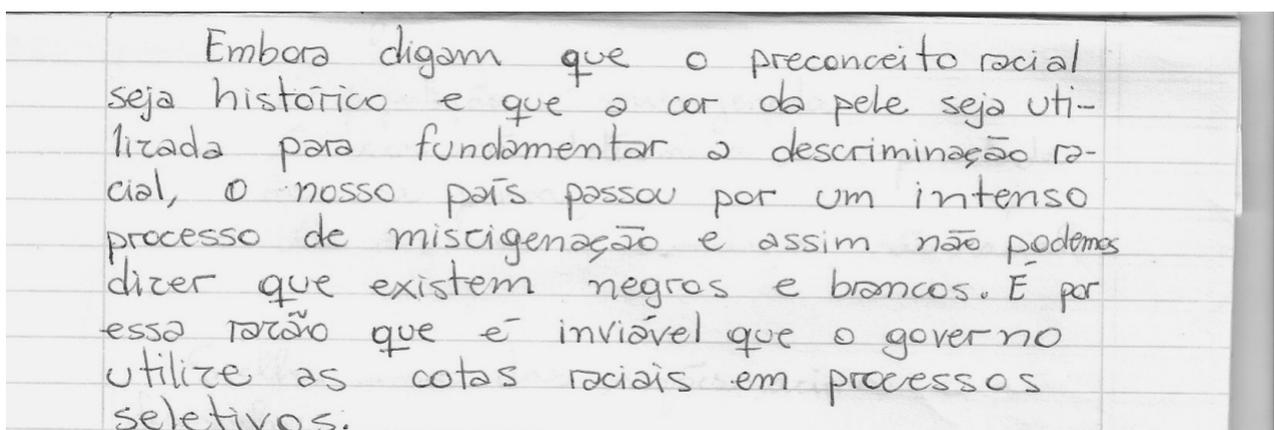
O texto do aluno é um bom exemplo de organização. É possível ver claramente duas ideias em contraste: uma que alega haver a política de cotas porque a maioria negra do Brasil é pobre (e fundamenta o que diz com dados estatísticos – uma premissa seguida de provas); outra, que alega que há pobres no Brasil que não são negros e, assim, igualmente excluídos das oportunidades. Logo, defende a tese de que deve haver cotas, sim, mas sociais, por isso lança mão do argumento da miscigenação e pobreza da população, independentemente da raça.

Aluna T.Y.T.S. (17 anos):

embora algumas pessoas digam que as cotas não deveriam favorecer só a índios e negros e sim a todas as pessoas pobres, já que o ~~problema~~ problema é social e não racial, o que se vê é que as cotas são um meio de entrada para índios e negros em universidades, já que a maioria dos que consegue ingressar é branca e os que não são formados também (exemplo médicos, atores na sua maioria é ~~negra~~ branca branca e não negra), os pobres na sua maioria é negra o que vem a favorecer a eles as cotas.

A aluna foi uma das poucas que defendeu, nessa atividade, a política de cotas raciais. Apesar de não ser um texto tão bem organizado como o do aluno A.F.C.S., demonstra que a aluna entendeu e usou o procedimento da refutação adequadamente. Há, aqui, também, duas ideias em contraste: (i) as cotas devem ser para todas as pessoas pobres; (ii) os negros e índios, nesse momento, precisam mais da oportunidade oferecida pelas cotas (tese defendida pela aluna). Apresenta, no texto, marca de retomadas do discurso do outro (“algumas pessoas dizem”). Utiliza o pronome alguns como estratégia discursiva para indefinir que pessoas são essas. Usa o conector *já que* para introduzir argumentos. Usa, na defesa que faz das cotas, o recurso ao exemplo, com vistas a persuadir o leitor.

Aluno R.A.M.N. (17 anos):



Embora digam que o preconceito racial seja histórico e que a cor da pele seja utilizada para fundamentar a discriminação racial, o nosso país passou por um intenso processo de miscigenação e assim não podemos dizer que existem negros e brancos. É por essa razão que é inviável que o governo utilize as cotas raciais em processos seletivos.

De um modo geral, notei que os textos, se comparados à produção inicial, estão mais bem organizados. As ideias são colocadas lado a lado o que torna a leitura mais fluida. Para defender sua tese, o aluno acima usa o argumento da miscigenação da população e da consequente inviabilidade de se eleger o critério da raça para distribuição de cotas. Está preocupado, também, com a tese contrária a que defende e usa, para marcar isso, a estratégia da retomada do discurso que serviu de base à sua refutação ao afirmar “*Embora digam que o preconceito racial seja histórico e que a cor da pele seja utilizada para fundamentar a discriminação (sic) racial*”. Percebi, não só a partir do texto desse aluno, como também de outros, a exemplo do texto da aluna T.Y.T.S., que eles começaram a escrever para o outro e não para si mesmos. Isso envolve mais do que capacidades/competências linguístico-

discursivas, envolve, também, capacidade de ação/competências semântica e situacional. Nesse sentido, pensar como mobilizar saberes compartilhados é necessário. Que imagens o outro faz do tema em foco? Da ideia que é defendida? Pensar qual o propósito e qual a finalidade do que se diz também é necessário. O outro, no caso o sujeito alvo, tem uma posição a respeito? É contra? É a favor?

ANTUNES (2003) trata de questões bem pertinentes ao abordar o tema da escrita em sala de aula. Para a autora, a escrita deve ser, fundamentalmente, um ato executado para um leitor, para alguém concreto. Quando o aluno é levado a pensar assim, começa a pensar no que e no como dizer. É uma escrita, enfim, que tem função.

5.1.9 Produção final (10º dia)

Esta atividade, etapa final da sequência didática, foi o momento em que os alunos puseram em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta etapa me permitiu avaliar o desenvolvimento obtido desde a produção inicial até a etapa de produção final, para que eu pudesse medir o progresso dos alunos. Como estratégia metodológica, optei por utilizar uma atividade semelhante àquela solicitada no momento da produção inicial. Nessa última produção, os alunos foram solicitados a escrever, novamente, um texto em forma de Carta do Leitor.

Aqui, foi solicitado claramente que eles escolhessem um texto base que contivesse uma tese contrária à que defendiam. Deveriam selecionar, nesse texto base, um argumento para ser refutado. Informei, também, que deveriam escrever para a edição de uma revista de circulação nacional, como Istoé e Veja. Para isso, foram, ao longo da sequência, colocados em contato com diversas Cartas publicadas pelas duas revistas citadas. Era a simulação de uma atividade o mais próxima possível do que as pessoas fazem no dia a dia.

A atividade envolveu noções acerca do gênero, como:

- Tema: comentário a respeito de um texto base sobre *política de cotas raciais*;
- Forma composicional: reconhecimento e apropriação do modo de organização argumentativo do discurso, sobretudo em relação ao processo da refutação;
- Estilo: reconhecimento e apropriação das técnicas de retomada do discurso do outro, reconhecimento e apropriação de conectores que servem para marcar premissas e conclusão; obrigatoriedade no uso de conectores de contração; uso apropriado da forma verbal e da pontuação.
- Condições de produção e circulação do gênero a ser trabalhado: reconhecimento do nível de formalidade do texto, pois Cartas do Leitor de Veja e Istoé são textos escritos públicos formais (conforme as Cartas lidas, mais ou menos formais). Sendo assim, deveria ser um texto organizado, objetivo e com argumentos consistentes.

Na produção final, 10 alunos defenderam a política de cotas raciais e, para refutar o ponto de vista e os argumentos dos que são contrários a essa política, alegaram que as cotas raciais, ao favorecerem aos negros, estão, na verdade, favorecendo aos pobres, pois a maioria pobre, no Brasil, é negra.

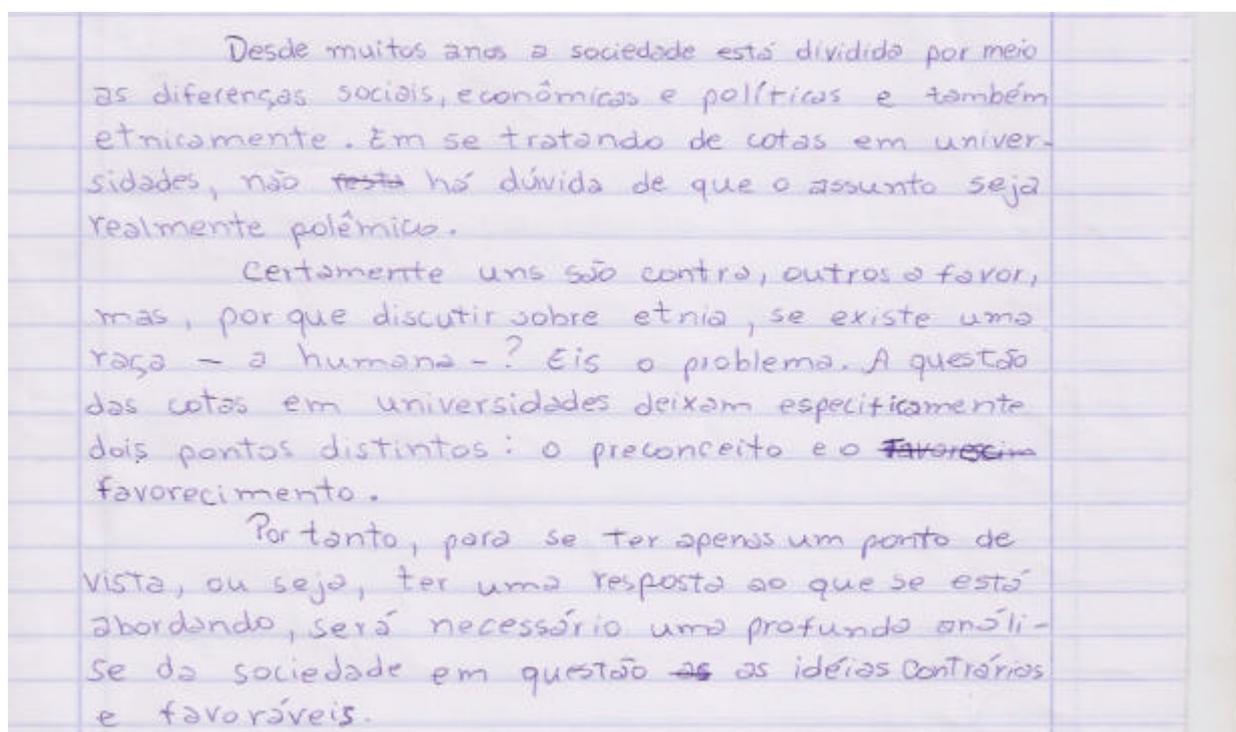
Dos 23 alunos que refutaram a política de cotas raciais, os principais argumentos, utilizados por eles, partiram de cinco principais premissas, conforme descrevo a seguir: (i) o problema do acesso de alguns alunos à universidade não está no fato de serem negros, mas pobres e, por isso, terem de cursar escolas de má qualidade; (ii) a cor não determina a capacidade de uma pessoa; (iii) a Lei iguala a todos; (iv) as cotas raciais, assim como qualquer separação social, instauram o desequilíbrio e acirram o preconceito; (v) o mérito de cada um é o que deve ser levado em consideração. A tese defendida por esses 23 alunos é a de que as cotas sociais (que favoreceriam

não apenas aos negros, mas a todos economicamente carentes) são mais justas.

De maneira geral, houve uma melhora significativa na produção final. Não dá para dizer que os alunos que mal sabiam escrever, após a sequência, passaram a fazê-lo magistralmente, mas houve progressos, mesmo nos textos mais problemáticos. Só há um caso, e ele já foi mencionado, de um aluno que se recusou a participar das atividades escritas das aulas. Mostrarei, a seguir, dois casos específicos. Para isso, peço licença para expor, novamente, a produção inicial para compará-la à última produção.

Aluna N.P.R.B. (17 anos)

Produção inicial:



Produção final:

Desde muitos anos a sociedade está dividida social, econômica e política e também etnicamente. Em se tratando de cotas em universidades, não há dúvida de que o assunto seja realmente polêmico.

Certamente uns são contra, outros a favor, mas, por que discutir sobre etnia, se existe uma raça - a humana? As ciências já concluíram que as raças não existem e que, biologicamente, pode haver mais diferenças entre dois africanos do que entre um deles e um europeu nórdico, o que torna inaceitável o fato da divisão de "raças", apesar das universidades utilizarem esse critério para a seleção por cotas.

Os textos da aluna mostram como houve um amadurecimento no tema desenvolvido. Na primeira produção, percebe-se, claramente, a falta de

“assunto” para desenvolver. A aluna sequer sabia o que iria dizer, apesar de apresentar um texto sem muitos problemas quanto à forma.

Na produção final, há um avanço na discussão do tema, na defesa da ideia de que só há uma raça, a humana. Usa para fundamentar sua tese o recurso ao argumento por autoridade (é a ciência que diz; se é a ciência, há provas; se há provas, é um fato; contra fatos, não há argumentos contrários que se sustentem). Usa, também, o recurso ao exemplo (*biologicamente pode haver mais diferenças entre dois africanos do que entre um deles e um europeu nórdico*). Utiliza a estratégia do contraponto. E, assim, faz com que a tese contrária à que defende se mostre como um mero contraponto no texto. A tese contrária perde força argumentativa. “Joga”, assim, a partir do domínio de estratégias linguístico-discursivas, com o sujeito alvo, prendendo-o em uma teia argumentativa bastante consistente, procurando influenciá-lo, persuadi-lo a acatar a tese de que as cotas raciais são um equívoco e não se sustentam do ponto de vista científico.

Aluna J.S.A. (17 anos)

Produção inicial:

Na minha opinião os cotos traz o fortalecimento nas diferenças, com o objetivo de colocar isso bem claro separando-as em desiguais, às vezes só pelo fato de ser pobre, de não ter uma roupa boa, uma sondádia limpa, isso tudo não determina nada.

Se lutarmos pela nossa inteligência, pelo nosso esforço em aprender, desde isso tudo podemos superar aos outros, mesmo que sejam negros, brancos ou índios e que vale é o seu aprendizado e os de seus colegas, tanto nas universidades, ou em outros lugares de ensino, o critério é o aluno que tem cotos pelo fato da diferença, de sua vantagem em passar em um curso ou aprender melhor, só os que não têm são os privilegiados, com vantagem de colocar em mãos um aprendizado melhor com a vantagem de vitórias, os que não conseguem, só pelo fato de terem discriminação à sua lei, raça, sua capacidade de aprender rápido e desenvolver melhor, isso tudo é graças pela pobreza e raça com a ajuda de fortalecer as diferenças.

Produção final:

Embora ainda continue existindo divisão racial (uma péssima criação humana), quando enormes diferenças econômicas entre negros e brancos, a política de cotas não pode resolver esse problema, porque vai ocasionar mais divisão e aumentar o preconceito. Também porque o saber de uma pessoa não depende de sua cor e sim de sua capacidade de aprender. Se lutarmos pela nossa inteligência, pelo esforço em querer aprender, isso tudo podemos repassar aos outros. Mesmo que sejam negros, brancos ou índios, o que vale é o seu aprendizado. Logo, as cotas trazem o fortalecimento das diferenças. Somos iguais e temos capacidade de aprender.

Como essa aluna, houve mais cinco casos. Foram alunos que fizeram o primeiro texto para não ter leitor, a não ser o próprio aluno. As ideias ficam perdidas no meio de um amontoado de palavras soltas e sem organização. No caso da aluna em tela, ela escreveu a primeira produção em dois parágrafos e concentrou toda a informação do texto no último. Escrito de uma só vez, sem um único ponto para dar uma pausa à leitura. O primeiro texto apresenta várias informações e muito pouca, ou quase nenhuma, consistência argumentativa.

Na sua produção final, há, claramente, duas teses: (i) a implantação da política de cotas raciais para resolver enormes diferenças econômicas geradas pela divisão racial (anti-tese); (ii) a impossibilidade das cotas resolverem o problema da diferença gerada pela divisão racial e o perigo da implantação das cotas raciais no acirramento das diferenças raciais (tese que defende).

Apesar de ter um modo de escrever meio “truncado”, a última produção da aluna flui com muito mais facilidade. Utiliza os conectores de contração corretamente e nos momentos apropriados a seu projeto de escrita. Suas premissas são acompanhadas de razões (marcadas pelo conector porque) e o texto apresenta uma conclusão (marcada pelo conector logo). O texto está bem

pontuado e isso ajuda o leitor a entendê-lo. Enfim, comparado ao primeiro texto, posso afirmar que a evolução da aluna foi enorme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito de outra forma na introdução deste trabalho, afirmei que dois são os principais problemas dos professores, atualmente, na prática de sala de aula. O

primeiro problema relaciona-se ao acesso aos conhecimentos (a formação defasada ou mesmo insipiente que gera a dificuldade na apropriação pedagógica das novas orientações curriculares). O segundo problema está relacionado ao “como” refletir, na prática, tais conhecimentos.

Os gêneros discursivos devem ser eleitos como objetos de ensino. É fato, entretanto, que a noção de gênero, para o professor, salvo raras exceções, é opaca. Há muito saber teórico sobre o assunto e pouco exemplo prático de trabalho com ou a partir de um gênero. O que foi feito? Que resultados foram obtidos? Como os alunos reagiram ao ensino sistematizado com um gênero específico?

Por conta dessa opacidade, ou o professor simplifica a questão e leva um texto qualquer para a sala, pensando que, ao retirar dele palavras e frases, estará trabalhando em uma perspectiva atual; ou o professor se perde na teoria sobre o gênero e sobrecarrega o aluno com noções que a este pouco importariam.

Ao propor a construção e execução de uma sequência didática a partir do gênero Carta do Leitor cujo foco foi o ensino dos conectores de contrajunção e as estratégias discursivas que eles acionam, esta Tese buscou, em parte, responder a essas questões suscitadas e casar os saberes de referência com a prática de sala de aula.

Nesse sentido, a adoção teórica aqui assumida – sobretudo no que diz respeito a *gêneros discursivos, modo de organização do discurso argumentativo, conectores de contrajunção, estratégias discursivas da refutação* – associada às noções de *sequência didática e capacidades/competências de linguagem* foram-me de fundamental importância para que eu pudesse embasar minha hipótese de que o professor, ao aliar o ensino dos conectores de contrajunção a estratégias discursivas da refutação, é capaz de trabalhar com os alunos capacidades/competências de linguagem que envolvem não apenas as formas da língua, mas também a situação de comunicação de forma mais geral.

Além disso, a construção teórica deste trabalho permitiu-me, não só construir as fases da sequência didática (seus assuntos, suas atividades), como também avaliar as etapas do seu processo de construção e dar um tratamento qualitativo-quantitativo aos dados, a partir do procedimento metodológico da pesquisa-ação.

A análise dos dados mostrou que o aluno, ao saber os objetivos da aprendizagem (o que, para que, onde e como empregar o que aprende), é capaz de evoluir na sua aprendizagem, cumprindo etapas e estando apto a novas descobertas. No que diz respeito à aprendizagem de estratégias linguístico-discursivas da refutação, com foco nos conectores de contrajunção, a análise dos dados mostrou que o aluno evolui porque descobre que as formas da língua servem para dizer coisas, para fazer o sujeito posicionar-se frente a um tema para refutá-lo, o que se traduz em assumir posições no discurso como enunciador que é.

A princípio, um leitor não tão atento poderia pensar e questionar o objeto desta Tese. Poderia perguntar se a Tese é sobre *gramática, produção textual, gênero discursivo* ou mesmo sobre *sequência didática*. Eu mesma me coloquei essas questões inúmeras vezes. Depois, pensei que as maiores perguntas que geralmente as pessoas fazem a respeito do que priorizar no ensino de Língua Portuguesa costumam envolver falsas questões. Isso me fez lembrar, também, o alerta de Marcuschi (apud OLIVEIRA; MONNERAT, 2005, p. 100) a respeito do falso dilema que envolve a seguinte pergunta: *texto ou gramática?* Como pensar em ensinar a Língua Portuguesa, se não considerarmos igualmente seus eixos de leitura, produção e análise linguística? O que priorizar? Há uma prioridade?

Ao me propor a ensinar estratégias linguístico-discursivas da refutação a partir do gênero Carta do Leitor e ao fazê-lo utilizando a ideia da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não pude deixar de tratar de questões que envolviam leitura e produção de texto; questões que envolviam o entendimento do que é o gênero Carta do Leitor. Não fugi do foco. As atividades dos alunos e a produção final dão provas disso.

Não poderia ter tratado exclusivamente do ensino dos conectores de contrajunção. Isso seria ensinar metalinguagem com nome diferente. Seria uma sequência para ensinar sobre a língua. Ao ensinar estratégias linguísticas para um objetivo comunicativo real (refutar textos, assumir um posicionamento contrário e sustentá-lo), o projeto foi o de vincular noções sobre a língua a usos reais dela, para fins comunicativos específicos. Se me perguntarem se esta Tese tratou de gramática, direi que tratou de gramática, também. Gramática que existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua, como diz Antunes (2003). Aliás, essa autora afirma que

o conjunto de regras que, como se viu, constitui a gramática da língua, existe, apenas, com a única finalidade de *estabelecer padrões de uso, de funcionamento* dessa língua. Ou seja, se as línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. Assim, *nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional*. O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora (*op.cit.*, p. 89).

Quanto à sequência didática, não me propus, aqui, a fazer um modelo. A palavra modelo sugere por si só uma restrição, uma normatização. A sequência feita não é um manual a ser seguido. O que fiz, a partir da sequência, foi mostrar um modo de ensinar.

Para ensinar, é necessário um procedimento que obedeça a etapas. Nessa medida, a ideia da sequência didática dos autores suíços me foi útil. Como já afirmado, não segui a sequência à risca, porque assim também estaria presa a um modelo, a um único modo de fazer (no caso, o deles). Fiz adaptações necessárias a meu objetivo proposto e à turma.

O procedimento da sequência é salutar na medida em que nos faz sistematizar unidades de ensino. Como a turma era muito heterogênea e o tempo era curto, optei por nivelar os alunos a partir da média da turma (alunos regulares e que apresentavam problemas de falta de leitura, pouca prática de escrita e muitos problemas de ordem gramatical). Para a montagem dos

assuntos e das atividades, utilizei conhecimentos relacionados à teoria sociointeracionista de Vygotsky (2008) e a capacidades/competências de linguagem. Parti do conhecimento (pouco e assistemático) que os alunos possuíam e, a partir desse conhecimento, fui avançando nas etapas, conforme eles avançavam no (re)conhecimento do assunto e apreensão de novas capacidades/competências.

Este trabalho, com os alunos, permitiu-me refinar o olhar, precisar conteúdos, retomar etapas mal-administradas, sanar lacunas, enfim, conhecer melhor as dificuldades minha e dos alunos. Por uma questão de limitação temporal (20 horas de aula), deixei de trabalhar assuntos que poderiam estar relacionados à sequência. Em uma sala de aula em que eu pudesse atuar como professora regente, esse não seria um problema. Se disser que foi fácil, estarei fugindo à verdade. Foi bastante trabalhoso, mas extremamente gratificante.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Les texts: types et prototypes* (récit, description, argumentation, explication et dialogue). Paris: Éditions Nathan, 2001.

ANTUNES, Irlandé. Língua, gêneros textuais e ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002.

----- *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

----- *Fundamentos de gramática do português*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. Trad. [feita a partir do francês] Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Título original: *Estetika Slovesnogo Tvortchestva*.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BEZERRA, Eliodete. *Políticas públicas de educação no Brasil e formação de professores no Amapá*. Disponível em: <http://www.amapadigital.net/artigos/eliodete/artigos.html>. Acesso em 10/10/2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. Título original: *Activité langagiere, textes et discours*. Pour un interacionisme socio-discursif.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

-----. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, Paris, n. 117, p. 96-111. 1995.

----- De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Caracas, v. 1, n 1, p. 7-22. 2001.

----- 2004a. Contrato de comunicação. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004. Título original: *Dictionnaire d'analyse du discours*.

----- 2004b. Sujeito do discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004. Título original: *Dictionnaire d'analyse du discours*.

-----. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. Trad. Ângela M. S. Côrrea. In: PAULIUKONIS, Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Título original: *Une analyse sémiolinguistique du discours*.

-----. *Discurso das Mídias*. Trad. Ângela M. S. Côrrea. SP: Contexto, 2006. Título original: *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*.

----- *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. e adap. Ângela M. S. Côrrea et al. São Paulo: Contexto, 2008a.

----- *Modos de organização*. Palestra proferida na Faculdade de Letras da UFRJ, 08 dez., 2008b.

DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato da elaboração de uma seqüência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ,

Joaquim; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari, Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977. Título original: *Dire et ne pas dire*. Principes de Sémantique Linguistique.

DUCROT, Oswal et al. Mais – occupe-toi d'amélie. In: DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 26ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

ISTOÉ. São Paulo: Três Editorial Ltda., n 1976, 12 set. 2007. Seção Leitor.

----- n 1980, 10 out. 2007. Seção Leitor.

----- n 1981, 17 out. 2007. Seção Leitor.

----- n 1988, 05 dez. 2007. Seção Leitor.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: BRITO, Karim; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Trad. Freda Indurski. Campinas: Pontes, 1997. Título original: *Nouvelles Tendances en Analyse du discours*.

----- *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. Título original: *Analyser les textes de communication*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

----- Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARITAIN, Jacques. *A ordem dos conceitos: lógica menor*. 5ª ed. Trad. ILZA DAS NEVES. Rev. ADRIANO KURY. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1966. Título original: *Éléments de philosophie. L'ordre des concepts. Petite logique (logique formelle)*.

MELLO, Vera Helena. Trabalhando com a gramática no gênero textual Carta do Leitor: uma abordagem enunciativa. Disponível em: www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/131.pdf. Acesso em: 24 setembro 2008.

MELO, Gladstone Chaves. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 3ª ed. RJ: Ao Livro Técnico, 1980.

MOITA-LOPES, Luiz. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MONNERAT, Rosane. A expressão da contra(dis)junção no texto publicitário: implicações semântico-discursivas. *O Português no Brasil: aspectos sincrônicos e diacrônicos*, Heft, Frankfurt, v. 2, p. 104-114, 1 sem 2001.

----- Conectores argumentativos na aula de português. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 26, p. 139-151, 2 sem. 2002.

----- Possibilidades discursivas do e – um conector coringa. *Linguagem em Discurso*, Santa Catarina, v.4i, n. 1, p. 185-203, jul./dez. 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

----- *Guia de usos do português: confrontando regras e usos*. 1reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NASCIMENTO, Karina Chrysóstomo. Mecanismos argumentativos no jornalismo escrito. In: PAULIUKONIS, A.L.; GAVAZZI, S. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

OLIVEIRA, Ieda. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OLIVEIRA, Hêlenio. Ensino do emprego de conjunções e itens lexicais afins: as conjunções opositivas e os conectores reformulativos. Mimeo. Adaptado de: *Descrição do português à luz da lingüística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 2001, p. 63-106.

OLIVEIRA, Helênio.; MONNERAT, Rosane. O emprego de algumas conjunções no texto. In: PAULIUKONIS, Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAULIUKONIS, Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck. Apresentação. In: PAULIUKONIS, Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª ed. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. Título original: *Analyse Automatique du Discours*.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: *Traité de l'argumentation*.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SAID ALI, Manoel. *Meios de expressão e alterações semânticas*. 3ª ed.rev. Rio de Janeiro: FCV, 1971.

SAKALL, Sérgio. *Macapá*. Disponível em: www.girafamania.com.br/americano/materia_brasil-amapa.html. Acesso em 09/09/2009.

SCHNEDECKER, C. Quand il faut faire des concessions...quelques suggestions pour une didactique de la concession. *Pratiques*, Paris, n.75, p. 76-110, set. 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAFARELLO, Cláudio Ariovaldo. Carta do Leitor: algumas considerações. *Argumento*, São Paulo, ano v, n. 10, p. 75-81. 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TROUCHE, Lygia Maria. A notícia interpretada: os indicadores modais e atitudinais nas "cartas dos leitores". *Cadernos do CNLF*, v. xi, n 8, Rio de Janeiro, UFRJ, p. 9-21, 2008.

VEJA. São Paulo. Ed. Abril, n. 2020, 08 ago. 2007. Seção Leitor.

- n. 2022, 22 ago. 2007. Seção Leitor.
- n. 2023, 29 ago. 2007. Seção Leitor.
- n. 2025, 12 set. 2007. Seção Leitor.
- n. 2027, 26 set. 2007. Seção Leitor.
- n. 2028, 03 out. 2007. Seção Leitor.
- n. 2029, 10 out. 2007. Seção Leitor.
- n. 2030, 17 out. 2007. Seção Leitor.
- n. 2031, 24 out. 2007. Seção Leitor.
- n. 2037, 05 dez. 2007. Seção Leitor.
- n. 2038, 12 dez. 2007. Seção Leitor.
- n. 2026, 19 set. 2007. Seção Leitor.
- n. 2073, 13 ago. 2008. Seção Leitor.
- n. 2118, 24 jun. 2009. Seção Leitor.
- n. 2121, 15 jul. 2009. Seção Leitor.
- n. 2123, 29 jul. 2009. Seção Leitor.
- n. 2124, 05 ago. 2007. Seção Leitor.
- n. 2126, 19 ago. 2007. Seção Leitor.
- n. 2128, 02 set. 2009. Seção Geral/Especial.
- n. 2129, 09 set. 2009. Seção Leitor.
- n. 2130, 16 set. 2009. Seção Leitor.
- n. 2131, 23 set. 2009. Seção Leitor.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Título do original: *Thought and language*.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia; ZAGO, Nadir. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DOCUMENTOS CITADOS E OU CONSULTADOS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

----- **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

----- **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

----- **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

----- **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*. Brasília, 1996.

-----. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental - DCN*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

-----. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

-----. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

WIKIPEDIA. *Amapá*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amap%C3%A1>
Acesso em 09/10/2009.

----- *Macapá*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Macap%C3%A1>.
Acesso em 09/10/2009.

RESUMO

Esta Tese, ao analisar a construção e aplicação de uma sequência didática cujo foco é o ensino dos conectores restritivos simples e concessivos (cf. CHARAUDEAU, 1992) e as estratégias discursivas que eles acionam, visa a ampliar a noção tradicionalmente descrita em gramáticas do português a respeito das conjunções adversativas (*mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*) e concessivas (*embora, ainda que, mesmo que, apesar de, se bem que, posto que, por mais que* etc.) e seus usos a favor da refutação. Minha hipótese é a de que o professor, ao aliar o ensino desses conectores a estratégias discursivas, é capaz de trabalhar com os alunos capacidades/competências de linguagem que envolvem não apenas as formas da língua, mas também a situação de comunicação de forma mais geral. Em se tratando do ensino desses conectores, a que chamo de conectores de contrajunção, isso pode ser traduzido em termos de capacidade crítica e capacidade de se situar, de posicionar-se frente a um tema para refutá-lo, fazendo os alunos assumirem suas próprias posições no discurso como enunciadores que são. A partir da teoria *Semiolinguística* de Charaudeau (1992, 1995, 2001, 2004b, 2005, 2006, 2008a, 2008b), este trabalho recupera noções de *gênero discursivo* (em sua perspectiva sociodiscursiva, com destaque para BAKHTIN, 2000; MAINGUENEAU, 2001; CHARAUDEAU, 2004a, 2006 e SCHNEUWLY, 2004), *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), *modo argumentativo do discurso* (CHARAUDEAU, 1992, 2008a), *marcadores de orientação argumentativa* (DUCROT, 1977; DUCROT et al., 1980), *conectores de contrajunção* (AZEREDO, 1995, 2004; MONNERAT, 2001, 2002, 2003; NEVES, 2000, 2003; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA e MONNERAT, 2005) e *estratégias de contraexpectativa, antecipação e contraponto* (GUIMARÃES, 1987; MONNERAT, 2001). A análise dos dados foi pautada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (cf. MOITA LOPES, 1999), por permitir o envolvimento do professor na reflexão crítica do seu trabalho. Por ter de analisar todo o processo que envolveu a aplicação da sequência didática, os dados tiveram tratamento quantitativo e qualitativo. A análise dos dados mostrou que o aluno, ao saber os objetivos da aprendizagem (o que, para que, onde e como empregar o que aprende), é capaz de evoluir na sua aprendizagem, cumprindo etapas e estando apto a novas descobertas (cf. VYGOTSKY, 2008). No que diz respeito à aprendizagem de estratégias linguístico-discursivas da refutação, a análise dos dados mostrou que o aluno evolui porque descobre que as formas da língua servem para dizer coisas, para fazer passar do mundo a significar em mundo significado (explicado), transformando-o em objeto de troca com seu parceiro na comunicação.

Palavras-chave: gênero discursivo, sequência didática, estratégias linguístico-discursivas da refutação, conectores de contrajunção, capacidades/competências de linguagem.

ABSTRACT

In analyzing the construction and the application of a didactic sequence whose focus is the teaching of simple and concessive restrictive connectors (acc. CHARAUDEAU, 1992) and the discursive strategies that they trigger, this thesis aims to expand the notion traditionally described in Portuguese grammar books concerning adversative (*mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*) and concessive (*embora, ainda que, mesmo que, apesar de, se bem que, posto que, por mais que* etc.) conjunctions and their use in refutation. My hypothesis is that the teacher, by combining the teaching of these connectors to discursive strategies, is able to work the students skills / competences skills that involve not only the forms of language but also communication circumstances in general. When it comes to teaching these connectors, which I call *conjunction connectors*, this can be translated in terms of critical and situational capacity, the ability of facing a theme and refuting it, making the students take their own positions in the discourse, as enunciators. In using Charaudeau's Semiolinguistic Theory (1992, 1995, 2001, 2004b, 2005, 2006, 2008a, 2008b), this work restores the notions of *discursive gender* (in its socio-discursive perspective, highlighting BAKHTIN's, 2000; MAINGUENEAU's, 2001; CHARAUDEAU's, 2004a, 2006 and SCHNEUWLY's, 2004 ideas), *didactic sequence* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), *argumentative mode of discourse* (CHARAUDEAU, 1992, 2008a), *argumentative orientation markers* (DUCROT, 1977; DUCROT et al., 1980), *conjunction connectors* (AZEREDO, 1995, 2004; MONNERAT, 2001, 2002, 2003; NEVES, 2000, 2003; OLMEIRA, 2001; OLIVEIRA e MONNERAT, 2005) and *counter-expectation strategies, anticipation and counterpart* (GUIMARÃES, 1987; MONNERAT, 2001). The data analysis was guided in the methodological assumptions of action research (acc. MOITA LOPES, 1999), for allowing the involvement of teachers in critical reflection of their work. To examine the application of a didactic sequence process, the analysis required both quantitative and qualitative approaches and showed that when the student is aware of the learning goals (what, what for, where and how to use what he/she learns), he/she is able to develop his/her learning skills, to accomplish stages, being apt to make new discoveries (acc. VYGOTSKY, 2008). Regarding the learning of linguistic-discursive strategies of refutation, the data analysis showed that the student's development is due to his/her realizing that the forms of the language serve to say things, to pass from a world yet to be signified to a signified one (explained), converted into an exchange object between he/she and his/her partner in communication.

Key words: discursive gender, didactic sequence, linguistic-discursive strategies of refutation, conjunction connectors, language capacities/competences

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)