



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS ARAPIRACA**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-PORTUGUÊS**

Maria Jussara da Silva

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE  
DOS RECURSOS ARGUMENTATIVOS NAS REDAÇÕES ESCOLARES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Arapiraca

2022

Maria Jussara da Silva

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE  
DOS RECURSOS ARGUMENTATIVOS NAS REDAÇÕES ESCOLARES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Alagoas- IFAL, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras-Português.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Adriana Nunes de Souza.

Arapiraca

2022



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
***Campus Arapiraca***

---

S586c

Silva, Maria Jussara da.

A construção da argumentação na sala de aula: uma análise dos recursos argumentativos nas redações escolares do ensino médio integrado / Maria Jussara da Silva. – 2022.

1 PDF: il. (1 arquivo : 1,5 MB).

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico com 73 folhas.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Nunes de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2022.

1. Argumentação. 2. Redação escolar. 3. Linguística textual. I. Título.

---

CDD: 410

Maria Jussara da Silva

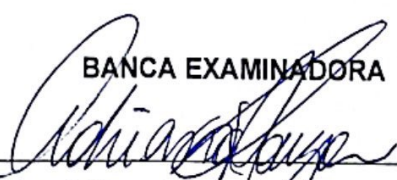
**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE  
DOS RECURSOS ARGUMENTATIVOS NAS REDAÇÕES ESCOLARES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Federal de Alagoas-  
IFAL, *Campus* Arapiraca como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Licenciatura em Letras-Português.

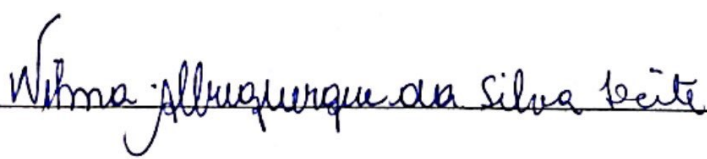
Área de concentração: Linguística Textual

Aprovado em: 23/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Adriana Nunes de Souza (Orientadora)  
Instituto Federal De Alagoas (IFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Sandra Araújo Silva Cavalcante  
Instituto Federal De Alagoas (IFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Esp. Wilma Albuquerque da Silva Leite  
Instituto Federal De Alagoas (IFAL)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado conforto e energia para que esse trabalho fosse concluído, sem o seu direcionamento nada poderia ser feito.

A minha família, pais e irmã, por acreditarem em mim antes de qualquer pessoa, pelo orgulho e amor incondicional.

Ao meu companheiro de vida, pela compreensão nas minhas ausências, amor e conforto. Sem o seu apoio e abraço amado, essa correria seria inteiramente solitária.

A Professora Adriana Souza Nunes, minha orientadora, pela atenção em todas as etapas dessa pesquisa, pelas observações e sugestões pontuais que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores da graduação, que de forma indireta e direta contribuíram para o desenvolvimento docente e pesquisador, essa pesquisa é o resultado imediato de tudo que vocês ofertaram para mim.

Ao Instituto Federal de Alagoas, pelo apoio institucional que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Aos alunos participantes, que contribuíram de maneira impar fornecendo o corpus que tornou possível o desenvolvimento deste estudo.

Finalmente, a todos os parentes, amigos, alunos que me apoiaram, encorajaram e contribuíram para o meu sucesso.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho visa analisar a construção do argumento na produção textual de alunos do Ensino Médio Integrado, verificando como esses estudantes elaboram a argumentação escrita. A investigação foi realizada em produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de 08 (oito) alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Alagoas/IFAL, de forma a identificar e analisar o padrão argumentativo proposto por Toulmin ([1958] 2006), as estratégias argumentativas estudadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), assim como os recursos linguístico discursivos apoiados por Anscombre e Ducrot ([1988]1994), Ducrot (2009) e Koch (2010). Conta ainda com os estudos bakhtinianos e as reflexões voltadas para o ensino de língua (avaliação dos gêneros escolarizados e as práticas de linguagem) efetuadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esta pesquisa é realizada na área da Linguística Textual, como uma pesquisa qualitativa/quantitativa e de natureza documental. Ao fim das análises das redações escolares, concluíamos que os alunos no final do Ensino Médio Integrado têm grandes dificuldades em construir uma argumentação em temas adversos e que exigem um conhecimento crítico e autônomo, ainda apresentam falta de domínio das operações complexas da argumentação como as articulações do uso de conectivos, ao se utilizar de operadores argumentativos viciosos, como o **e**, **como** e o **para/para que**, além de fazerem poucas investidas em uma argumentação mais elaborada, apegando-se aos argumentos simples constituído de dado (D), justificativa (J) e (C) conclusão ou a falta deles, elaborando argumentos incompletos. Essa falta de domínio argumentativo não é o esperado de uma turma na fase final do Ensino Médio. Assim, visualizamos que a proposta do gênero dissertativo-argumentativo na escola tem grandes contribuições nas problemáticas apresentadas pelos os alunos, já que ele é retirado da sua natureza dialógica, portanto, é importante pensarmos no ensino/aprendizagem deste componente no Ensino Médio de forma mais dinâmica e associado à sua natureza interacional, assim validando um ensino da língua voltado de forma prática a linguagem.

**Palavras-chaves:** argumentação; redação escolar; ensino; linguística textual.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the construction of the argument in the textual production of the students in integrated High School, checking how these students create write arguments in the class. The investigation was realized in textual Productions of essay generer argumentative in 08 (eight) students of the 3<sup>o</sup> year of integrated High School in the institution federative of Alagoas/IFAL, in the way to identify and to analyze the standard argumentative proposed by Toulmin ([1958] 2006), the argumentative strategies studied by Perelman and Olbretchs-Tyteca ([1958] 2005), just how the linguistics discursive resources supported by Anscombre and Ducrot ([1988] 1994), Ducrot (2009) e Koch (2010). Still declaim with the studies of Backthin (genres of the discuss) and the reflections facing to the teach about the language (practices of language and the grouping of genres) perfomed by Schneuwly and Dolz (2004). This research its realized in the area of Textual Linguistics, as a qualitative/quantitative research and from documental nature. At the end of the analysis of school compositions, we concluded that students at the end of high school have great difficulties in constructing an argument on adverse topics, which require critical and autonomous knowledge, and still have a lack of mastery of complex argumentation operations such as articulations of the use of connectives, when using vicious argumentative operators, such as e, como and para/para que; in addition to making few attempts at a more elaborate argument, sticking to simple arguments consisting of data (D), justification (J) and (C) conclusion or lack thereof, elaborating incomplete arguments. This lack of argumentative mastery is not expected from a group in the final phase of high school. Thus, we visualize that the proposal of the studied school genre has great contributions in the problems presented by the students, since it is removed from its dialogical nature, therefore, it is important to think about the teaching/learning of this component in High School in a more dynamic and associated way its interactive nature.

**Keywords:** argumentation; school writing; teaching; text linguistics.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 CAPÍTULO: TEORIAS E MÉTODOS</b> .....	13
2.1 A retórica e a retórica clássica: contribuições para a argumentação .....	14
2.1.1 A Nova Retórica: técnicas argumentativas e uso dos argumentos .....	16
2.1.2 Técnicas Argumentativas .....	19
2.1.3 Stephen Toulmin: O Modelo Da Argumentação .....	22
2.1.4 Argumentação na perspectiva Linguística .....	24
2.2 Argumentação no texto escolar: dissertação .....	27
2.2.1 A redação como instrumento pedagógico .....	28
2.2.3 A proposta de escrita do ENEM como modelo de gênero dissertativo argumentativo.....	32
<b>3 CAPÍTULO: METODOLOGIA E DEMONSTRAÇÃO DOS DADOS</b> .....	34
3.3. Natureza da pesquisa.....	34
3.3.1 Seleção dos participantes.....	35
3.3.2 Coletas de dados.....	36
3.4.1.1.2.2 Operadores Argumentativos: proposta I .....	48
3.5. Análise da produção textual: proposta II.....	53
3.5.1 Padrão Argumentativo – Proposta II.....	53
3.5.1.1 Níveis argumentativos – proposta II .....	58
3.5.1.1.2 As técnicas argumentativas: proposta II .....	59
3.5.1.1.2.1 Operadores argumentativos: proposta II.....	62
<b>4 CAPÍTULO: A ESCRITA NO FINAL DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO</b> .....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	73



## 1 INTRODUÇÃO

A argumentação é um mecanismo importante no processo da comunicação humana, é através dela que somos capazes de defender ideias, persuadir e construir posicionamentos na sociedade. Os estudos em relação à argumentação vêm sendo desenvolvidos desde a Antiguidade com os estudos da Retórica, da Lógica e da Dialética, e por razões da sua relevância para a atividade humana, têm também sido objeto de estudo para pesquisadores de diversas áreas, principalmente da Linguística.

Em várias atmosferas sociais em que somos agentes ativos, precisamos nos posicionar, debater e justificar nosso ponto de vista, emitir opiniões e sustentá-las; Em alguns momentos estas práticas são realizadas de forma inconsciente em produções orais, pois é mais fácil por termos outros recursos que passam a mensagem pretendida, como os gestos e expressões faciais, mas os problemas em nos “fazer compreender” aparecem quando precisamos defender nosso ponto de vista, refutar uma ideia ou até mesmo persuadir o outro por meio do texto escrito, uma vez que para construir esses argumentos é necessário dominar as operações argumentativas mais complexas.

Na sociedade atual, as mudanças políticas, econômicas e socioculturais têm exigido dos cidadãos, que queiram ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior, o desenvolvimento da capacidade de apresentar opiniões e sustentá-las de forma crítica. Tal habilidade é fomentada no processo de ensino da língua no espaço escolar.

A escola é um ambiente social que é capaz de promover aos seus cidadãos os diversos mecanismos necessários para o seu desenvolvimento social, promovendo para os estudantes espaços diferentes e significativos para promover a formação do pensamento crítico e encorajando-os a serem atuantes em muitos locais, como por exemplo, no mercado de trabalho. Portanto, cabe à escola uma grande parte da responsabilidade do desenvolvimento da capacidade do senso crítico, no confronto de ideias e no exercício da cidadania dos estudantes.

A argumentação se faz presente nos mais variados gêneros textuais, predominando naqueles em que é relevante a opinião do autor. No ambiente escolar, a

dissertação é um dos gêneros utilizados para desenvolver a argumentação dos alunos, assim, oferece uma ação linguística e discursiva efetiva na sociedade, estabelecendo a sua relevância no ensino da escrita autônoma.

Este trabalho foi realizado com o objetivo de analisar o processo de construção da argumentação em redações escolares dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Campus do Instituto Federal de Alagoas (IF); o nosso propósito é analisar como esses alunos constroem a argumentação em sala de aula, conferindo as técnicas argumentativas e os recursos linguísticos empregados na defesa e sustentação da sua opinião.

A escolha do tema teve como ponto inicial o meu interesse ao longo da trajetória no curso de Letras-Português, ao ler teóricos como Irandé Antunes (2009) e Ingedore Vilaça Koch (2010) que em suas contribuições para a educação introduzem os estudos acerca do ensino do texto, apresentando um ensino relevante na construção do conhecimento linguístico e funcional para os sujeitos e a importância do papel da leitura e da produção de textos no Ensino Médio, pois é nesta fase da Educação Básica em que os alunos se preparam com exclusividade para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), resultando no objetivo maior de construir nos futuros alunos os mecanismos argumentativos em suas produções textuais, pois é a partir da redação escolar que eles podem alcançar seus objetivos profissionais e serem portadores de capacidades linguísticas relevantes para a sua participação na sociedade.

A produção textual ao ser proposta como a devolução da palavra do sujeito (GERALDI, p. 20, 2011), restabelece a relevância da escrita autônoma e crítica que precisa ser desenvolvida ao longo da vida acadêmica dos alunos, para que essa prática de linguagem seja desenvolvida, utiliza-se os gêneros. O gênero, segundo Bakhtin (1984), é um elemento de suporte para atividade da comunicação humana e se realiza dentro de uma situação comunicativa, com o contato com o outro. O gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, e se enquadram no objetivo real da produção textual (SCHNEUWLY, DOLZ 2004, p. 61).

Os gêneros que passam a ser escolarizados são adotados como referentes de práticas sociais, é o instrumento possível de exposição do sujeito com variadas situações comunicativas. Por isto, a dissertação é promovida nas escolas, pois é através dela que os alunos adquirem e desenvolvem a argumentação de forma complexa.

A prática da escrita é considerada um grande trabalho para os alunos, com a necessidade de articular ideias, expor um determinado tema e chegar a uma conclusão dos fatos, é visto como um desafio no papel, portanto, as práticas de leitura e escrita precisam ser recorrentes, e de forma integrada com as práticas sociais dos sujeitos, principalmente no Ensino Médio.

O lócus da pesquisa foi um Campus do Instituto Federal de Alagoas (IF). Cujas escolhas se deu pela iniciativa do (IF) em promover um Laboratório de Redação para os alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), no período do ano de 2020 durante a pandemia de Covid-19, mesmo com as gravidades sanitárias que a pandemia acarretou neste período os alunos conseguiram apresentar resultados interessantes para a finalidade desta pesquisa.

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo integrar a formação básica com a formação técnica. Essa integração de conteúdos técnicos (com base no campo do trabalho) com conhecimentos básicos é uma proposta apoiada no ensino politécnico, que visa atribuir aos jovens uma pluralidade de conhecimentos, além de uma formação cidadã. O ensino politécnico no EMI pode desenvolver uma formação que possibilite ao aluno “[...] compreender o trabalho em suas múltiplas dimensões, proporcionando-lhe o domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno e isso é o princípio do ensino politécnico.” (SOUZA, 2022, p. 24). Portanto, essa modalidade de ensino promove também conhecimentos de cultura geral, apresentando situações em que os alunos sejam instrumentos de modificação social, admitindo “uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.43).

É importante ressaltar que o momento da realização da coleta de dados para a pesquisa aconteceu em um período crítico de saúde pública, a pandemia em razão do Covid-19 e esse contexto histórico afetou de forma abrupta o ensino brasileiro nas mais diversas esferas, em razão disto, no IF foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma ação adotada pelo Instituto Federal de Alagoas (IF) corroborando com a Resolução 50/2020, da Reitoria do IFAL, a qual instituiu que diante da necessidade concreta do isolamento social, o processo de ensino-aprendizagem passaria a ter um novo formato, com aulas síncronas e assíncronas, em razão da Pandemia de COVID-19. O ERE foi uma forma

humanizada de continuar com as aulas no período pandêmico, com salas de aulas virtuais e espaços de debates em *lives* em razão da resolução 50/2020, o curso de redação também precisou ser formatado para questões remotas: as aulas eram ofertadas pelo *Google Meet* e as redações eram entregues pelo *Google Classroom*.

A turma participante do projeto era do 3º ano do EMI do IF do ano de 2020, em sua composição existia um percentual relevante de discentes oriundos de escolas públicas (fizeram o Ensino Fundamental nesta rede de apoio); a sala era composta por 36 alunos. A seleção dos participantes se deu por meio de um convite feito pela pesquisadora em um dos encontros do Laboratório de Redação da turma, foi explicado o tema e o objetivo da pesquisa, 8 (oito) alunos aceitaram participar cedendo suas produções dissertativas-argumentativa para o nosso propósito investigativo. O número de participantes foi expressivo, considerando que estes sempre devolviam as redações e aprimoravam seus textos mediante as observações da professora. O consentimento foi dado por meio de vídeo, no 1º encontro entre a pesquisadora e a turma.

É importante destacar que o objetivo da pesquisa foi o de analisar a construção do argumento (levando em consideração as aulas de produção textual, ou seja, a evolução na construção da argumentatividade entre uma produção e outra), as técnicas argumentativas e os recursos linguístico-discursivos do gênero dissertativo- argumentativo produzido por alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). Portanto, consideramos relevante trazer as principais contribuições para os estudos da argumentação, desenvolvidas desde os estudos da Retórica até o que temos sobre as Teorias da Argumentação, os estudos de que servirá como base teórica para nossa investigação, como Layout de Toulmin (2006), as Técnicas Argumentativas de Perelman (1958) e os recursos linguísticos-discursivos: operadores argumentativos com os pressupostos de Ducrot (2009) e Koch (2010).

## 2 CAPÍTULO: TEORIAS E MÉTODOS

Em função das transformações sociais e históricas, os estudos sobre a Argumentação tiveram variadas direções, compondo um forte grupo de estudos referentes à composição do argumento e seus objetivos enunciativos. Para a base dessa pesquisa, julga-se importante contextualizar os estudos/teorias que corroboram com a investigação dessa pesquisa.

Os estudos acerca da Argumentação e suas técnicas argumentativas vêm sendo introduzidas desde a Antiguidade, com os estudos da Retórica. Falaremos de uma natureza argumentativa de uma forma lógica com a Retórica Clássica, orientada por Aristóteles, e a geração da Nova Retórica com os trabalhos de Chaïm Perelman e Olbretchs-Tyteca (1958) e Stephen Toulmin (1958) que sistematizam as ideias pressupostas de Aristóteles e elaboram esquemas sobre a construção do argumento.

Portanto, no item 2.1 será feita uma descrição das contribuições relevantes para o estudo da argumentação com base nas percepções dos gregos e sofistas, que encadeiam o sistema da Retórica Clássica de Aristóteles, no qual era contribuir para a formação dos elementos para um discurso persuasivo.

No item 2.2.2, faremos um breve percurso entre os livros *O Tratado da Argumentação: uma nova retórica* (1958) de Chaïm Perelman e Olbretchs-Tyteca e *Os Usos do Argumento* (1958) de Stephen Toulmin, que são dois postulados que emergiram no mesmo período e trouxeram grandes contribuições para o estudo da argumentação, aqui, nos ateremos ao modelo do argumento desenvolvido por Toulmin (1958) e as técnicas argumentativas formuladas por Chaïm Perelman e sua colaboradora.

No item 2.2.3, discutiremos as contribuições divulgadas por Ducrot (1990). Para esse autor e seus discípulos como Koch (2009), a argumentação é realizada pela própria língua, nela existem variados mecanismos capazes de construir a argumentação, como é o caso dos Operadores Argumentativo, é sobre eles que esses autores e nós nos debruçaremos.

## 2.1 A retórica e a retórica clássica: contribuições para a argumentação

Reboul (2004), em seu livro *Introdução à Retórica* (1998) fez observações importantes em relação ao surgimento dessa disciplina, entre elas, destacam-se uma: acredita-se que o surgimento da Retórica é anterior a ela e ao surgimento do homem, pois não vale conceber a ideia que o homem fez qualquer uso da linguagem sem a intenção de persuadir. Reboul (2004) ainda atribui a invenção da Retórica aos gregos, no qual foi o primeiro povo a ensinar as técnicas de retórica como possibilidade de defesa de qualquer causa ou tese, independentemente do conteúdo.

É nessa conjuntura que somos apresentados a um discurso “mais elaborado”, que carrega na sua própria estrutura o objetivo de se realizar no *outro*. Os sofistas vão se adaptar a essa realidade e criar na Retórica a arte do discurso persuasivo, que ficou tão visto na sociedade da época que se tornou um objeto de ensino sistemático e global (REBOUL, 2004).

As problemáticas em relação ao ensino da Retórica foram surgindo ao longo do tempo, conforme narrado por Plantin, “Diante das descobertas positivistas da pesquisa histórica, nenhuma posição fundada no bom senso, no consenso, na opinião, nos lugares comuns pode ser seriamente sustentada. O saber retórico não é saber” (PLANTIN, 2008, p. 13-14), ainda para os sofistas, a verdade não deixa de ser um acordo entre os interlocutores. Para eles, o discurso não precisa ser verdadeiro nem verossímil, apenas eficaz, isto é, deve persuadir.

Por essas razões, os estudos referentes a Retórica foram ficando cada vez mais escassos, já que suas formas de persuasão eram consideradas enganosas, pois não se sustentavam em fatos concretos. É desta forma, que surgem outras maneiras de se pensar o discurso persuasivo, agora com argumentos elaborados no campo da lógica.

A Retórica Clássica teve seus estudos inaugurados por Aristóteles, em suas tentativas de agrupar os estudos anteriores sobre a Retórica no campo da lógica. Para o estudioso, a Retórica é vista como a capacidade de descobrir os próprios recursos para persuadir um auditório em particular sobre determinada questão, podendo ser aplicada a qualquer gênero.

Em relação à Argumentação, Aristóteles destaca dois aspectos: a intenção de

persuadir relacionada às estratégias discursivas usadas pelo o orador e a estrutura do discurso argumentativo, nos quais expressam duas formas de raciocínio: uma é o raciocínio apoiado na Lógica Formal, através da demonstração analítica, constituído de provas derivadas de premissas universais (silogismo); e a outra forma de raciocínio é a argumentação dialética, expressa através de argumentos baseados em enunciados possíveis, dos quais se resulta conclusões verossímeis, que se baseia na Retórica (ARISTÓTELES, s/d).

De maneira geral, a Retórica, no primeiro caso, refere-se às técnicas que o orador utiliza ao se dirigir a uma multidão em local público; já a dialética, no segundo caso, tem interesse pelos argumentos usados em situações contraditórias. Tendo em vista as demandas sociais da época, a argumentação era considerada uma maneira de agir sobre o outro, impor ideias, manipular comportamentos e opiniões através da linguagem. Aristóteles acreditava que a Retórica não cabe assumir uma atitude moral ou ética, não é necessário saber se algo é falso ou verdadeiro, mas é importante investigar a eficácia dos mecanismos usados pelos os oradores para convencer/persuadir, para que aquilo que está sendo dito ganhe valor de verdade.

De acordo com a Retórica Clássica, três elementos constituem o discurso persuasivo: o orador, o auditório, e o próprio discurso; com base nestes três elementos, Aristóteles apresenta três gêneros capazes de atender o discurso persuasivo, são eles: o gênero deliberativo, judiciário e epidítico. De acordo com o filósofo, a argumentação será deliberativa quando o auditório deliberar uma ação futura; judiciária se tiver que julgar uma ação no passado; e será epidítica se tiver que se posicionar com ações presentes.

Dentre as análises feitas por Aristóteles em relação à argumentação e sua composição, passamos a compreender que o discurso persuasivo precisa ser além da “arte do bem falar”, o orador do discurso precisa alinhar sua tese de acordo com o seu auditório e construir seus argumentos baseados em premissas reais e divulgadas pelo o próprio ouvinte.

Essas contribuições iniciais sobre os elementos do discurso são retomadas pelo projeto da Nova Retórica, através dos trabalhos de Chaim Perelman e Lucie Olbretchs-Tyteca ([1958] 2005) e Toulmin (1958). Sobre os quais discutiremos no item a seguir.

### 2.1.1 A Nova Retórica: técnicas argumentativas e uso dos argumentos

No livro *Tratado da Argumentação: uma nova retórica*, publicado originalmente em 1958, Chaïm Perelman e Olbretchs-Tyteca sistematizam a argumentação além das ideias até o momento fundamentadas na perspectiva da lógica de Aristóteles. Dessa maneira, os estudos dos autores, direcionaram o estudo da Argumentação em variados campos de conhecimentos, tornando-a ampla e de interesse interdisciplinar.

No *Tratado da Argumentação*, a preocupação dos autores é propor uma nova perspectiva da Retórica por meio de uma interferência crítica sobre a intenção de persuadir nas estratégias discursivas do orador defendido por Aristóteles. Chaïm Perelman e sua colaboradora apresentaram ideias contrárias à do filósofo, principalmente na sua concepção de auditório e sua contribuição para o discurso persuasivo.

Os autores definem o auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRETCHS-TYTECA, [1958] 2014, p.22 – grifos do autor). Portanto, o discurso do orador tem que ser sempre configurado de acordo com o auditório, é a partir deste que o orador seleciona suas estratégias discursivas-argumentativas; os autores citados afirmam que “todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com o texto escrito.” (Perelman; Olbretchs-Tyteca, [1958] 2014, p.7). Com o desenvolvimento da Retórica, as formas de emergir no mundo e provocá-lo sempre foram associadas à oralidade, por exemplo, filósofos como Sócrates e Aristóteles ganharam notoriedade por explanar suas ideias através de “debates” em praças públicas, sustentavam suas ideias e discutiam sobre elas através da fala, mas, Perelman e Olbretchs-Tyteca, começaram a refletir as formas de persuasão através do texto escrito e sua singularidade.

Perelman e Olbretchs-Tyteca refletem sobre a função desenvolvida pelos auditórios na construção do discurso persuasivo. É certo que, ao produzirmos um discurso seja para um interlocutor ou para uma plateia heterogênea, imaginamos um público e tecemos sobre o nosso discurso características desses ouvintes, pois é uma maneira de aproximar do seu interlocutor e desenvolver neles suas ideias e opiniões, e chegar à persuasão, assim “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar



é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 23).”. Esses conhecimentos prévios sobre o auditório é um caminho argumentativo útil para o orador, pois utiliza-se dos valores e crenças daqueles que buscam persuadir, a fim de escolher seu repertório de recursos persuasivos que tornarão o seu discurso eficaz.

Os estudiosos distinguem três tipos de auditório: um auditório universal, formado por todas as pessoas racionais; outro auditório particular, constituído de apenas um interlocutor a quem nos referimos no diálogo e o terceiro, é realizado pelo próprio sujeito, quando entra em uma “discussão” pessoal para resolver conflitos e tomar decisões.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), a adesão de um auditório particular precisa levar em consideração os objetos de acordo, esse é o ponto de partida para a Argumentação, que são os valores e os lugares, aceitos ou negados pelo auditório, os quais destacam os pontos de apoio que o orador utiliza para construir seu raciocínio argumentativo.

Esses conceitos de valores e lugares são um ponto forte na teoria desses autores e agregam significados para compreender a interação entre orador e auditório. Os lugares são compreendidos como premissas mais gerais: são argumentos universais que em dada situação particular conseguem se realizar e são divididos em dois grupos: lugares de quantidade - que elege uma coisa melhor do que outra por razões quantitativas; e lugares de qualidade - que visam valorizar o único, excepcional. Então, o orador deve conhecer os valores de quem ele precisa persuadir para que torne seu discurso eficaz.

A argumentação é conceituada por esses filósofos como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA [1958] 2005, p. 4). As teses pelas quais pretendem argumentar e provocar um aumento de adesão dos ouvintes precisam ser aceitas pelo o auditório, isto é, o acordo inicial da Argumentação, pois, “a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos os ouvintes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA [1958] 2005, p. 73). Sendo assim, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) os argumentos são construídos de acordo com o conhecimento que os ouvintes têm, seus valores e percepção do real são pontos relevantes que devem ser considerados na formação das estratégias discursivas. Os acordos iniciais para que a

argumentação seja efetiva, e os lugares nos quais serão depositadas as premissas das teses defendidas. Afinal, usufruir dos conhecimentos prévios dos ouvintes para construir um repertório discursivo é um sinal claro de que a argumentação já é embutida nos princípios da nossa comunicação, e reitera uma operação complexa do discurso persuasivo.

Dessa forma, em seus estudos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), focam nos recursos discursivos capazes de obter a adesão do público, debruçando sobre as análises das técnicas argumentativas que têm a linguagem como forma de persuasão, como também na escolha dos recursos e tipos de argumentos para sustentar determinadas teses que desempenha papel importante na persuasão do auditório em razão da relevância do auditório na participação da seleção de recursos e técnicas argumentativas que desempenham o sucesso da argumentação.

A produção de textos escritos é sempre uma etapa desafiadora para o aluno definir um público (auditório), pois é difícil imaginar um interlocutor nesse momento, por isso, os alunos procuram demonstrar o domínio das técnicas argumentativas e de competências linguísticas-discursivas importantes para a produção do texto, como organização sintática e uso de termos discursivos extraordinários como uso de palavras “difíceis”. Como foi discutido acima, conhecer o seu público torna o seu discurso mais efetivo, pois é capaz de moldá-lo para o outro, insinuando o reconhecimento de ideias e utilizando disto para persuadi-lo. Então, quando é solicitado nas salas de aulas uma produção textual, principalmente com os gêneros que pedem uma posição argumentativa do autor, como é o caso do texto dissertativo-argumentativo os alunos sentem essa dificuldade de imaginar um “alguém” e isto fica a depender também da exposição do gênero fora da sua natureza de circulação.

Portanto, o ensino da escrita deve estar acobertado pela relação do ensino do gênero sem desconsiderar sua ideologia/ambiente discursivo, desta forma tornamos o ensino da escrita uma atividade significativa para os sujeitos.

É por meio dessas técnicas “gerais” do argumento, junto com os gêneros escolarizados que os alunos conseguem desempenhar um repertório argumentativo suficiente para a sua participação na sociedade. Vamos traçar no item 2.1.2 as técnicas argumentativas discutidas por esses autores.

## 2.1.2 Técnicas Argumentativas

Perelman e Olbretchs-Tyteca (1958) traçam as técnicas argumentativas que podem ser aplicadas em situações enunciativas contrárias ou em apoio a uma tese.

Sobre as técnicas argumentativas, dividem-se dois grandes grupos: argumentos formados pelo o processo de ligação e pelo processo de dissociação. No primeiro grupo estão os argumentos que juntam elementos diferentes e estabelece uma relação comum entre eles, no sentido de estruturar e valorizar de forma positiva ou negativa; no processo de dissociação tem como função romper ou separar elementos distintos considerados como um todo. Essa classificação é de extrema importância, pois serve de parâmetro para certificação da força da argumentação.

De acordo com os autores as duas técnicas são complementares e sempre operam em conjunto, mas é a argumentação que modificará o dado, podendo enfatizar a ligação ou a dissociação que está favorecendo, sem explicar o aspecto complementar que resulta da transformação buscada.

Os argumentos de ligação se agrupam ainda em: quase-lógicos, fundado na estrutura do real e os que fundam a estrutura do real. Os primeiros são similares, em estrutura, aos raciocínios formais; os segundos, particularizações que “valem-se dela [de sua estrutura] para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos [pelo auditório] e outros que se procura promover” (PERELMAN; OLBRETCHS-TYTECA, 2014, p. 297). Enquanto as técnicas de dissociação das noções, os argumentos visam resolver um problema de incompatibilidade do discurso.

Para que esses conceitos sejam compreendidos, segue abaixo a demonstração do esquema das técnicas argumentativas:

Quadro 1: As Técnicas Argumentativas

Argumentos de Ligação		Argumentos de dissociação
Argumentos quase lógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradição e incompatibilidade;</li> <li>- Reciprocidade;</li> <li>- Transitividade;</li> <li>- Inclusão, divisão;</li> <li>- Comparação;</li> <li>- Sacrifício;</li> </ul>	Dissociação – Pares filosóficos

	- Probabilidades.	
Argumentos baseados na estrutura do real	- Relação de sucessão (causal, pragmático, desperdício, direção, superação); - Relação de coexistência (ruptura, autoridade, hierarquia, grau e ordem).	
Argumentos que fundam a estruturado real	- Fundamentação por um caso particular (exemplo, ilustração, modelo); - Fundamentação por analogia ou metáfora.	

Fonte: dados extraídos de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.

Para esses autores, os argumentos quase-lógicos admitem demonstrações formais reconhecidas como válidas e tem sua força de persuasão aproximada aos raciocínios irrefutáveis. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) analisam algumas relações entre os argumentos como: contradição e incompatibilidade – que é a ocorrência de uma afirmação e negação em relação a uma tese no mesmo enunciado, tornando-a incoerente; regra de justiça – requer tratamento igual a seres ou situações de uma mesma categoria; reciprocidade – consiste na aplicação de um mesmo tratamento a duas situações correspondentes; transitividade – decorre da transferência da mesma relação existente entre os termos para outros. Entre as relações transitivas, os autores citados distinguem as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão e de ascendência.

Entre os argumentos quase-lógicos Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) identificam, ainda, a relação de inclusão, distinguindo os que limitam a inclusão da parte no todo e os que demonstram a divisão do todo em suas partes, além dos argumentos de comparação por meio dos quais vários objetos avaliados um em relação ao outro.

Os argumentos baseados na estrutura do real implicam solidariedade entre elementos do real. Conforme esses autores, esses tipos de argumentos se aplicam às ligações por sucessão e coexistência que aproximam elementos distintos. As

ligações por sucessão unem um fenômeno às suas causas, buscam determinar os efeitos e apreciar um acontecimento por suas consequências. As ligações de coexistência estabelecem nexos entre realidades desiguais e unem uma pessoa a seus atos ou opiniões como por exemplo, o argumento de autoridade, cujo alcance é condicionado pela confiança depositada na fonte.

Por último, temos os argumentos que fundamentam a estrutura do real, são eles: a ilustração, o modelo, a analogia, encarada por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) como uma similitude de estruturas em que ocorre o estabelecimento de uma relação entre o que pretendemos argumentar (tema) e um elemento de outra zona do real (foro) já aceito pelo auditório. Os autores consideram a metáfora uma espécie de analogia condensada, que se realiza graças à fusão do tema e do foro, onde os termos (A) e (D) desaparecem e se dá uma fusão dos termos (B) e (C).

A dissociação das noções é a quarta técnica argumentativa proposta por Perelman e sua colaboradora. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) afirmam que esses argumentos servem para distinguir noções em pares hierarquizados como aparência/realidade, absoluto/relativo, meio/fim, particular /geral, individual/universal dentre outros mais, associados indevidamente, que deveriam ficar separados e independentes. O locutor deve encontrar uma argumentação suficiente para dissociar pares incompatíveis e alcançar a conclusão pretendida, de forma a eliminar incoerências. Os argumentos por dissociação podem levar a uma inversão de valores ou à valorização de um caso em relação a outro.

É importante refletir que não existe discurso neutro ou escolha neutra, “a escolha dos termos para expressar um pensamento raramente deixa de ter alcance argumentativo” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA ([1958] 2005 p.168). Isto significa que as escolhas linguísticas e discursivas não são aleatórias, elas têm uma razão de ser, de modo que a escolha dada a um termo e não a outro já implica uma intenção argumentativa.

O conhecimento amplo ou intuitivo das técnicas argumentativas, de suas condições de aplicação e de seus efeitos, está na base de muitos mecanismos argumentativos, sendo fundamental para esses estudiosos a construção de uma argumentação eficaz que consiga aumentar a adesão do auditório às teses suficientemente para provocar nos ouvintes uma ação ou disposição para uma ação futura.

### 2.1.3 Stephen Toulmin: O Modelo Da Argumentação

Stephen Toulmin (1958) foi um dos pioneiros em definir a argumentação como o encadeamento de proposições lógicas e, segundo Menezes, “a teoria da argumentação de Toulmin se desenvolve assim como uma descrição dos tipos de prova servindo ao discurso argumentativo” (MENEZES, 2001, p. 167 – grifo do autor). Junto ao *Tratado da Argumentação* (1958) o livro *Os usos do Argumentos* (1958) alocam os estudos da argumentação em um esquema mais complexo, estabelecendo conexões extras para o desenvolvimento do argumento.

Em seus pressupostos, o autor apresenta o seu “modelo do argumento” ou “*Layout* de Toulmin”<sup>1</sup>, neste esquema ele identifica os elementos fundamentais da argumentação, que são: Dado (D), a Conclusão (C) e a Justificativa (J). Segundo o autor, com esses elementos somos capazes de construir uma argumentação eficaz. Mas, há situações argumentativas em que essa tríade pode recorrer ao um suporte, neste caso, temos: Qualificador modal (Q), Apoio (A) e Refutação (R) e as relações entre eles.

Esse modelo de análise julga apresentar os elementos da argumentação que têm aplicação a qualquer campo disciplinar, desde teses elevadas até questões do cotidiano. Segundo Toulmin (2001), a conclusão de uma argumentação é afirmada com base no dado. Essa afirmação é autorizada pela lei da passagem (garantia/justificativa) que está apoiada em um suporte (conhecimento básico). À garantia que fundamenta a conclusão introduzida pelo modalizador (qualificador) pode ser desenvolvida uma restrição ou refutação.

Para compreensão desse material e sua importância para o desenvolvimento da pesquisa é relevante conceituar cada um desses elementos argumentativos, segundo Toulmin (2001, 2006):

- Dados (D) são as evidências usadas para fundamentar uma tese, isto é, que servem de suporte para a conclusão;

---

<sup>1</sup>Na versão original inglesa, esses elementos correspondem a: data (D), warrant (W), claim ou conclusion (C), modal qualifier (Q), backing (B), e conditions of exceptio or rebuttal (R) (BRETON, F; GAUTIER, G, 2001). O termo warrant pode ser entendido por garantia, justificação e o termo backing por apoio, suporte. Neste trabalho, os elementos de Toulmin warrant será tomado como justificativa; backing como apoio; rebuttal como refutação. Serão identificados como (J), (A), (R), respectivamente.

- Garantias/Justificativas (J): são afirmações gerais, regras e princípios que permitem afirmar a legitimidade dos dados que apoiam a proposição. Estabelecem a relação entre os dados e a conclusão, atribuindo a força necessária para justificá-la;
- Conclusão(C): É sobre o que se pretende convencer através da argumentação. É sustentada por fatos (dados) em razão de uma justificativa;
- Qualificador modal (Q): utilizado para qualificar a conclusão, mostrando o nível de força que os dados podem atribuir à conclusão, em razão de uma garantia (justificativa);
- Apoio ou conhecimento básico (A): esse elemento sustenta a justificativa, baseia-se em conhecimentos de fontes variadas, como por exemplo: lei jurídica, científica e princípios;
- Refutação (R): mostra as situações em que uma justificativa (garantia) não é válida ou suficiente para dar suporte a uma conclusão.

De acordo com esse modelo, o argumento pode ser compreendido desta seguinte forma: uma determinada afirmação defende uma alegação, que se sustenta em fatos (D) os quais fundamentam o apoio da conclusão (C). Nesse padrão, a conclusão representa o final do argumento, pois é o resultado da afirmação (negação) proposta. Os elementos que servem para estabelecer um caminho de D para C, no caso as justificativas/garantias (J) são informações adicionais, afirmações gerais e provável dos dados e das conclusões.

Toulmin (2001, 2006) inclui outros elementos na estrutura do argumento, que servem para elevar a qualidade do que está sendo argumentado caso as informações iniciais não tenham sido suficiente, são eles: Qualificador modal (Q), que tem como função mostrar a força dada a garantia; a refutação (R) que é inverso ao (Q), fazem a garantia diminuir sua legitimidade e conteste as suposições feitas por elas; e por último o autor apresenta o apoio/conhecimento básico (A), é o que dá suporte para a justificativa (J) podendo ser de fontes variadas.

Esse modelo de Toulmin é avaliado por outros pesquisadores que fazem afirmações importantes sobre sua aplicação, um deles é Plantin (1990). Segundo esse autor, as principais vantagens desse esquema estão na montagem da “tríade” da argumentação: Dados (fatos), garantia (lei de passagem) e conclusão.

Do ponto de vista linguístico, o enunciado de um dado factual (D) só leva o seu estatuto de argumento para outro enunciado (C) em função de um terceiro enunciado, a lei de passagem (L), sobre a qual se estabelece definitivamente a construção argumentativa. (PLANTIN,1990:29).

Portanto, essa tríade é indispensável na construção do argumento. Toulmin (2001, 2006) ainda observa que a presença de todos esses elementos na estrutura de enunciado não configura um bom argumento. Ainda, chama a atenção para o uso demasiado de apoios (A) para a justificativa (J), pois é capaz de tornar o argumento tão complicado que pode anular uma discussão.

Dessa maneira o modelo da argumentação de Toulmin pode gerir situações argumentativas produzidas em situações simples ou complexas, em contextos do cotidiano até discussões mais formais, por isso, seus estudos sobre a argumentação têm tanta relevância, especialmente para compreensão e análises de textos argumentativos.

As contribuições para os estudos em relação a argumentação são de fonte variadas, como fora exposta acima, todas de extrema relevância para compreendermos a natureza argumentativa nos nossos discursos. No campo da Linguística, os estudos da argumentação começaram na França na década de 80 com os linguistas e professores Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. Nestes estudos, a argumentação é investigada na própria língua e nos recursos que ela oferece para a nossa comunicação.

#### 2.1.4 Argumentação na perspectiva Linguística

Ampliando as linhas dos estudos da Retórica Clássica e da Nova Retórica que focaram em uma argumentação baseada no campo da lógica, os autores Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre constituíram uma ideia de argumentação voltada à semântica.

Para eles a Argumentação está contida na própria língua e somente a estrutura do enunciado é que dá conta do seu sentido, na concepção desses teóricos os valores intrínsecos das palavras direcionam o discurso em função de uma situação enunciativa em relação a outros enunciados, promovendo um encadeamento argumentativo que tem como objetivo levar o destinatário a uma conclusão



determinada.

As teses de Ducrot (2009) inscrevem-se, segundo ele, na linha da Semântica linguística. De acordo com seus estudos, os atos de enunciação têm funções argumentativas, competem levar o destinatário a uma certa conclusão. Essa função argumentativa tem marcas na própria estrutura da frase, como expressões que além de ter caráter informativo, podem servir como uma forma de orientação argumentativa.

Para explicar de que forma acontece a orientação argumentativa dentro dos enunciados, Ducrot (1972) relata dois conceitos básicos: de classe argumentativa e escala argumentativa. A classe argumentativa corresponde a um conjunto de enunciados que servem de forma única de argumento para uma mesma conclusão; já a escala argumentativa refere-se a dois ou mais enunciados que de forma gradativa, atribuem a força que leva o enunciado a uma mesma conclusão.

Koch (2008, 2010), que também se insere na linha da Semântica Argumentativa, afirma que a argumentatividade é uma característica essencial da interação social, uma vez que o homem por meio do discurso procura inferir sobre o comportamento do outro ou fazer com que este compartilhe de determinadas opiniões. Para a autora, o ato de argumentar é orientar o discurso para determinadas conclusões dessa forma constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. (KOCH, 2008, p.17).

Koch (2010) considera que a interação através da linguagem é uma espécie de jogo para o qual são estabelecidos objetivos, relações, efeitos e comportamentos a serem alcançados. Para essa interação argumentativa determina-se uma força argumentativa por meio de mecanismos que a gramática de toda língua oferece, denominados, pela autora de “marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação” (p. 29). Essas “marcas” servem como pistas para ao leitor, permitindo seu acesso aos sentidos do texto.

Segundo Koch (2008) esses elementos denominados de Operadores Argumentativos, resgatados pela Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot são responsáveis pelo valor argumentativo dos enunciados que são relegados à função de conectores pelas gramáticas tradicionais.

Vejamos, a seguir, alguns destes Operadores Argumentativos apontados por Koch (2008, 2010):

- Os que apresentam o argumento mais forte orientado para uma conclusão,

numa escala hierárquica: mesmo, até mesmo, inclusive ou mais fraco com ao menos, pelo menos, no mínimo;

- Os que somam dois ou mais argumentos orientados para uma mesma conclusão: e, também, nem, tanto, não só..., mas também, além de, além disso, etc;
- Os que introduzem uma conclusão relativa a argumentos de enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois etc.;
- Os que introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões distintas ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.;
- Os que estabelecem relações de comparação entre elementos para uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, etc.;
- Os que introduzem justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.
- Os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.;
- Os que introduzem conteúdos pressupostos no enunciado: já, ainda, agora, etc;
- Os que se distribuem em escalas opostas, um para afirmação total, outro para negação total: um pouco e pouco.

Além desses mecanismos existem outros também fornecidos pela língua que estabelecem relações entre enunciados, de acordo com as intenções e o sentido que o falante quer atribuir ao seu discurso, desencadeando uma função significativa na orientação argumentativa dos enunciados. A autora apresenta, neste sentido, os elementos que marcam a pressuposição.

Partindo da noção de Pressuposição, de Frege, Oswald Ducrot (1972) afirma que “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse” (p. 77). Koch (2008), corroborando com Ducrot, apresenta a pressuposição como um dos fenômenos discursivos da polifonia, pois o ato de pressupor é uma forma de apresentar um conteúdo como algo que faz parte do conhecimento público ou de um saber partilhado entre os interlocutores daquilo que se deseja transmitir.

Koch (2010) acrescenta que além dos operadores argumentativos, outros elementos linguísticos funcionam como marcadores de pressuposição, dentre os quais destaca:

- Verbos indicadores de mudança ou permanência de estado, como por exemplo: ficar, começar a passar a deixar de continuar, tornar-se, etc.;
- Verbos “factivos”, são aqueles que são complementados pela enunciação de um fato pressuposto, como: lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.
- Certos conectores circunstanciais, principalmente os que são utilizados para introduzir orações antepostas: desde que, antes que, depois que, visto que, etc.

Portanto, a autora traz de forma sistemática o uso de mecanismos linguísticos formalizados pela gramática normativa que auxiliam no desenvolvimento do discurso argumentativo. Essas reflexões sobre os operadores argumentativos, pressuposição e polifonia vão ser atribuídos e desenvolvidos de forma ampla nas análises das produções textuais dos participantes desta pesquisa. Antes, é relevante apresentar o processo de argumentação no texto escolar, como será descrito no próximo item.

## 2.2 Argumentação no texto escolar: dissertação

Em razão desta pesquisa ter como objetivo analisar o processo de construção argumentativa, como também as técnicas argumentativas e recursos linguísticos-discursivos dos alunos do Ensino Médio no gênero dissertativo-argumentativo, consideramos relevante uma apresentação inicial sobre o ensino da escrita no Brasil, desde o seu surgimento nas escolas brasileiras até os dias atuais, discutindo com as perspectivas linguísticas que propõe mudanças nessa prática linguística. Assim, como essas novas propostas do ensino da escrita possibilitam as práticas argumentativas nas redações escolares.

O ensino da escrita é desempenhado por muito tempo como sinônimo de “decoração” de estruturas sintáticas, produção de resumos e cópias de textos já prontos, deixando de lado toda a importância de compreender/analisar variadas situações enunciativas e dissertar de forma crítica sobre os diversos assuntos. Essa

é uma discussão feita por Rojo (1999) em seus estudos sobre o ensino dos gêneros nos livros didáticos. A autora, assim como Marcuschi, b (2010), apresentam como foi implementado o processo da escrita nas escolas brasileiras e como isto pode ser refletido nos tempos atuais.

### 2.2.1 A redação como instrumento pedagógico

É comum nas aulas de Língua Portuguesa os alunos fazerem protestos ou assumir uma postura contrária quando o professor direciona uma atividade de produção textual, tido por muitos alunos como um trabalho “chato” e “difícil”. Essa posição referente a escrita é vista em todas as modalidades e níveis de ensino. Talvez, esse comportamento esteja associado a forma de aplicação da prática de escrita na sala de aula, que pode desencadear apressado ou não.

O ensino da escrita, desde sua implementação no Brasil é condicionado a tarefas de ortografia, ditados, cópias de textos do quadro (muitas cópias), foco na estrutura gramatical, pois, o objetivo é “formar” adultos que dominem a arte do bem falar. O que gera nos alunos uma atitude agressiva em relação à escrita, tornando-se um problema linguístico, por dificultar o acesso dos alunos à sua prática, pedagógico e social pois restringe o texto como mero instrumento de práticas de decoração, ao passo que são realizadas leituras que não se aproximam dos contextos sociais dos alunos.

Segundo Marcuschi, b (2010) a partir dos anos 60 e 70 houve uma acessibilidade daqueles que faziam parte das camadas mais baixas - no sentido econômico - fazendo parte do alunado das escolas públicas brasileiras, por conta disso, foi necessário a reabilitação de recursos que até então era usados para a prática da escrita, como por exemplo, o texto literário.

Bonini (2002) já afirmava que o objetivo dessas técnicas de ensino, ditados, cópias de texto, naquele tempo era a de apropriação de esquemas básicos de textos pelos alunos, visto que essas metodologias tinham como propósito a aprendizagem de estruturas, o que inviabiliza a produção de sentido. Ainda no final da década de 70 as atividades de produções textuais se tornaram valorizadas no ensino da língua materna, tornando-se obrigatória a inclusão da redação nos exames de vestibulares, o que também marca uma mudança no ensino.

Os estudos sobre a Linguística Textual no Brasil iniciaram nos anos 80 e

possibilitaram novas propostas de ensino com base nos mecanismos da estruturação de textos. O ponto de interesse desses estudos é mostrar que os alunos, quando escrevem são capazes de utilizar o texto para expressar suas ideias, desencadeado em suas produções textuais além de um domínio gramatical, como também uma orientação de enunciados significativos, ou seja, uma ligação de informações e ideias, capazes de expor sentido para eles e para o outro.

Essas reflexões iniciais sobre o ensino de produção textual de forma contextualizada, mesmo tendo relevância, não chegou a fazer parte das ações escolares, essas permaneceram com o modelo formal, mas conforme Marcuschi, b (2010) essas reflexões foram fundamentais para encaminhar os estudos na perspectiva da linguagem interacionista nas salas de aula de Língua Portuguesa que agora têm um outro recurso para estabelecer conexões e fundamentar essas novas concepções de ensino, a partir de debates centrados nos estudos de gêneros textuais.

Mesmo que de forma lenta as mudanças descritas acima foram de extrema importância para variadas concepções e práticas de ensino voltada à produção textual, é através delas que os autores de livros didáticos, por exemplo, vão pensar sobre o ensino e aprendizagem da escrita.

Marcuschi e Cavalcante (2005), em suas análises de livros didáticos referente às orientações para o ensino das produções textuais destacam dois tipos de proposta que são: redação endógena e mimética. A primeira não se preocupa com os meios de produção, é apenas um trabalho orientado pelo o professor com fins de avaliar questões gramaticais; a segunda, adota a produção textual de maneira contextualizada e considera para além de acertos gramaticais, mas também as condições de produção, levando o aluno a compreender e reproduzir o processo de inserção do gênero no contexto socio-discursivo.

É neste momento que começamos a refletir sobre a prática da escrita estar condicionada a um gênero único (principalmente, quando falamos sobre argumentação), o desenvolvimento da escrita precisa ser realizado de forma significativa e que gere valor social/afetivo para os alunos. De acordo com Geraldi (2009), a produção textual é a devolução da palavra do aluno é a sua forma de expressão mais honesta, não podemos ilustrar o processo de escrita como mero instrumento de memorização de uma estrutura sintática, sem consequências de sentido ou referência para o mundo.

Geraldi (2003) contribui de forma ímpar para esses estudos voltados para o ensino do texto na sala de aula sob uma perspectiva interacionista da linguagem. O autor sugere que a produção de textos seja o ponto de partida para ensino/aprendizagem da língua. Ele ainda pontua que existem alguns problemas em relação a produção textual, pois essa prática não tem uma concepção de linguagem que possibilite ao aluno enxergar uma significação na sua produção escrita e no contexto de produção, que considere também a presença de um interlocutor.

Geraldi (2003) admite também que em qualquer modalidade, até em conversas informais, é necessário que exista um projeto discursivo, ou seja, para construir qualquer texto o autor precisa levar em consideração os seguintes aspectos: a) tenha o que dizer; b) tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; c) tenha para quem dizer o que tem a dizer; d) institua-se como locutor, como sujeito que diz o que diz para quem diz; e) escolha as estratégias para preencher as condições apontadas acima (GERALDI, 2003, p.137).

Sem considerar esses aspectos, as produções enfrentaram/enfrentam problemas, isto é, essas produções podem tornam-se um objeto artificial e sem uma intenção discursiva de fato e também, segundo Geraldi (2003) torna ainda mais difícil a apropriação da escrita pelos alunos. Conceber a escrita como um instrumento para apropriação de conhecimentos gramáticas anula toda a trajetória interacionista da linguagem, além de não reconhecer no texto suas esferas sociais e discursivas que servem de apoio para a aquisição da escrita crítica dos alunos.

### 2.2.2 A dissertação-argumentativa na escola: um gênero em construção

Na perspectiva da Teoria dos Gêneros de Bakhtin e com base na sua concepção de língua - fenômeno social e histórico - os gêneros são enunciados que são um produto da interação verbal.

A dissertação-argumentativa por ter características que fogem dessa “interação” e da dimensão social tem problemas para se configurar enquanto gênero, o que é motivo de discussão para linguísticas/pesquisadores que trabalham com a produção textual na escola. Para Garcia ([1967]1988) a dissertação é a exposição de ideias e pode apresentar traços de argumentação quando o autor busca

convencer o interlocutor, formar uma opinião por meio das evidências dos fatos.

Rojo (2000), em suas investigações sobre as interações em sala de aula, esclarece que o fato de a escola formar o aluno para as variadas situações sociais, e esta ser uma fonte inesgotável de interação social, que serve para a construção da escrita e de muitos gêneros secundários, pode determinar a necessidade desses gêneros secundários como objetos de aprendizagem. Então, para Rojo (2000) a escola é uma ponte entre as esferas públicas e privadas, que objetiva a construção de um sujeito que consiga atuar socialmente, o que relativa à situação de produção escolar dos discursos.

Para Sousa, E.G (2003), os gêneros secundários produzidos na escola podem ser adotados como ferramentas didáticas e pedagógicas. No aspecto didático, na escola são produzidos gêneros escolares como parte das atividades didático-pedagógicas do cotidiano escolar e gêneros escolarizados, que são objeto de ensino da produção escrita. Ainda, segundo Sousa, E.G (2003), a dissertação se impõe como um gênero secundário, que pertence ao ambiente do discurso escolar, cuja finalidade é desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Para os autores SCHNEUWLY (1994) e ROJO (1999), que reconhecem a dissertação como um gênero por ter sua natureza argumentativa, encontra-se na dialética e por sua composição de interlocução é realizada pelo diálogo, que é uma propriedade intrínseca a qualquer enunciado.

Segundo Sousa, E.G (2003) a dissertação foi criada pela escola com o objetivo de desenvolver no aluno a competência linguístico-discursiva e também de ofertar aprender/desenvolver argumentativos perante a língua escrita. Mesmo sendo criada para objeto de ensino/aprendizagem, a dissertação constitui-se um fenômeno social vinculado ao domínio escolar. Essa qualificação sociocultural se relaciona à relevância desse gênero dentro de uma sociedade letrada, que em grande parte depende da competência comunicativa para fins de êxito profissional e acadêmico.

Por essa razão, o gênero dissertativo tem sido assunto de muita importância que vem passando do ambiente escolar, assim, realizando-se em outras esferas sociais, propondo formas de explanação e reflexões de temas inflamados na sociedade.

A escola é esse lugar de aproximação entre o gênero dissertativo à função social, assim como vinculam-no alunos os mais diversos recursos linguísticos. Nessa perspectiva, a redação tornou-se um instrumento de avaliação obrigatório e de caráter

eliminatório, cujo objetivo é verificar se o aluno desenvolveu tanto essas competências como a capacidade de enfrentar problemas e os desafios da sociedade contemporânea.

É importante adotar uma concepção para a dissertação-argumentativa. Segundo o pesquisador Xavier (2001), a dissertação-argumentativa é um gênero textual cujas características formais e funcionais possibilitam ao usuário demonstrar o domínio de determinadas habilidades linguísticas e intelectuais. Nesse sentido, a argumentação é uma dissertação cuja especificidade é convencer o leitor a adotar uma posição, mudar um comportamento ou aceitar ou não um princípio científico como universal.

É relevante para a nossa pesquisa o conhecimento em particular desse gênero, visto que é a modalidade exigida pela maioria dos exames de seleção como o ENEM. Como os princípios que fundam a matriz do ENEM estabelecem, o papel da escola seria levar os alunos a partir de situações de interação a conhecer as competências e desenvolver habilidades para produzir os mais diversos gêneros textuais, mas a instituição escolar tem se restringido a privilegiar a dissertação de vestibular, cujo caráter é dissertativo-argumentativo. Assim, em vista do vestibular, o ensino nas escolas tem elegido como objeto de ensino a dissertação-argumentativa porque as universidades exigem em seus exames de seleção e não recorrente da natureza dialógica do gênero o que emblema toda a problemática ilustrada acima.

### 2.2.3 A proposta de escrita do ENEM como modelo de gênero dissertativo argumentativo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo inicial de avaliar anualmente a qualidade do Ensino Médio do país, com vistas à elaboração de políticas pontuais e estruturais para a melhoria do ensino brasileiro. A matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e do Médio tem como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, além de textos que fundamentam a organização curricular nas diversas áreas de Conhecimento.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta 45 questões de



múltipla escolha, das quais 40 são de Língua Portuguesa, onde há interpretação de texto, literatura e gramática, além de uma prova de Redação. Todas as questões se estruturam para verificar se o aluno tem a capacidade de ler e interpretar textos de várias linguagens e enunciados, de modo a identificar e a selecionar os diversos tipos de informações, temas, assuntos e contextos, compreendendo e analisando os diversos elementos constitutivos do texto, sua natureza, organização ou tipo, estrutura, intencionalidade, como também transformando-os e reescrevendo-os.

Além das competências e habilidades para cada uma das grandes áreas, o documento apresenta as competências e habilidades a serem seguidas pelos participantes na prova de redação, que são as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova de português. A proposta de redação do ENEM consiste na elaboração de um texto dissertativo-argumentativo pelo participante, que deve focar sempre temas atuais relacionados a realidade do candidato, solicitado a desenvolver uma dissertação argumentativa na qual, além do domínio da norma culta e dos conhecimentos linguísticos, deve demonstrar raciocínio crítico, capacidade de argumentação e de resolução de problemas, o qual deve conter entre sete e trinta linhas. Solicita ainda que o candidato apresente uma proposta de intervenção na sociedade, com base em argumentos evidenciados ao longo do texto, levando em consideração o respeito aos direitos humanos.

Para a correção da Redação do ENEM são considerados 6 (seis) níveis de proficiência de produção escrita, que requerem o domínio das 5 (cinco) competências avaliadas pelo ENEM, previstas na Matriz de Redação (Brasil, 2012):

- Competência I: analisa se o participante tem bom conhecimento das convenções da escrita formal;
- Competência II: Avalia se o participante compreende e desenvolve o tema, apresentando o necessário domínio do gênero dissertativo-argumentativo;
- Competência III: Avalia se o participante organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes à defesa de seu ponto de vista sobre o tema proposto;
- A competência IV: avalia se o participante articula as partes do texto, utilizando os recursos linguísticos adequados à construção e articulação dos argumentos, fatos e opiniões sobre o tema proposto, como os operadores argumentativos;
- A competência V: busca verificar se o participante elabora a proposta de

intervenção relacionada ao tema, se está se articula com a discussão desenvolvida no texto e se atende aos princípios da solidariedade e do respeito aos direitos humanos.

Sendo assim, a produção escrita no Ensino Médio segue os parâmetros da redação cobrada nas provas do ENEM e em outros exames de seleção e a despeito dos termos redação, produção textual, dissertação, dissertação-argumentativa, essa produção nada mais é do que um gênero escolarizado cuja finalidade é regular o acesso dos alunos às universidades.

### **3 CAPÍTULO: METODOLOGIA E DEMONSTRAÇÃO DOS DADOS**

Nesta seção traz apresentação dos processos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa. Inicialmente, no item 3.3 será descrita a natureza qualitativa da pesquisa, no item 3.3.1, como ocorreu a seleção dos participantes, afim também de contextualizar seus perfis enquanto sujeitos sociais, no item 3.3.2, a descrição da seleção dos textos e os instrumentos de coletas de dados. No item 3.4, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, será explicitado os dados encontrados nas análises das produções textuais dos alunos de acordo com o nosso propósito investigativo.

#### **3.3. Natureza da pesquisa**

O desenvolvimento da investigação se deu no âmbito da pesquisa qualitativa, se apropriando da análise documental, uma vez que o material de análise são as produções textuais dos alunos do Ensino Médio e tem como objetivo compreender a partir desse material o processo de construção das atividades argumentativas na sala de aula, a fim de analisar as técnicas argumentativas e desenvolvimento do gênero dissertativo-argumentativo.

Segundo Flick (2009), em um estudo documental, o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. É o posicionamento que adotamos para analisar as produções dos alunos.

Mesmo a investigação apoiando-se de forma ampla nas ideias qualitativas, não desconsideramos o uso do método quantitativo, já que utilizamos para apresentar as

ocorrências na construção do argumento. Segundo Marcuschi (2001), os dois métodos de pesquisa podem ser complementares um do outro, de modo que tudo depende do se está investigando e como isso está sendo feito.

Uma abordagem qualitativa visa estudar/compreender um determinado fenômeno em seu ambiente natural, onde estes são manifestados e do qual faz parte. Os dados e informações obtidos ou coletados podem ser analisados de diversas maneiras, dependendo do objetivo que se deseja atingir, como é o caso da nossa investigação, que se apropria também da abordagem da pesquisa documental.

Portanto, em nossa pesquisa, a metodologia tem como base a pesquisa qualitativa que auxilia na compreensão dos fenômenos linguísticos nas produções textuais dos alunos e na identificação dos argumentos construídos, mas também, no decorrer das análises, quando necessário, utilizaremos uma abordagem quantitativa em especial, no agrupamento de ocorrências, como por exemplo: ocorrências dos níveis argumentativos, operadores argumentativos e técnicas argumentativas, que forma o *corpus* da nossa pesquisa.

### 3.3.1 Seleção dos participantes

Para chegar ao objetivo estabelecido no início da pesquisa foi necessário construir um *corpus* formado pelas produções dissertativas-argumentativas de alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), as quais formaram nosso material de análise.

Para a construção desse *corpus*, foram selecionadas 18 produções dissertativas-argumentativas, 2 (duas) propostas de redação dos 8 (oito) participantes de turma de 3º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal de Alagoas (IF), as propostas foram propostas pela professora da turma. A turma era composta em média por 36 alunos oriundos, na maioria dos casos, de escolas públicas. Na turma virtual, só 30 alunos estavam “inscritos”, 22 participavam de forma regular e 16 de forma integral (fazendo devoluções de trabalhos e participavam das aulas, principalmente do Laboratório de Redação). A coleta do *corpus* realizou-se nos meses de julho, agosto e setembro de 2020.

. O nosso primeiro encontro foi realizado de forma virtual em razão da pandemia do COVID-19. Fomos apresentados pela professora de Língua Portuguesa responsável pela turma e nesse momento foi feita a apresentação da pesquisadora e a exposição da pesquisa e do seu objetivo. Então, foi feito o convite para a

participação do projeto, 8 (oito) alunos concederam participar e partilhar suas produções realizadas no Laboratório de Redação.

É importante frisar que o consentimento foi dado por meio do *chat* da plataforma *Google Meet* e também por áudio durante a gravação da aula. A escolha pela turma se deu em razão dos nossos objetivos específicos, que se voltam à análise das produções textuais dos alunos que estão prestes a realizar o ENEM

### 3.3.2 Coletas de dados

O nosso objetivo é analisar as produções textuais dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), então nosso instrumento de coleta de dados por excelência, são os trechos das produções dissertativas-argumentativas dos alunos, para que possamos montar os grupos de ocorrências em relação às técnicas argumentativas usadas e o modelo de argumentação utilizado, assim como as escolhas dos operadores argumentativos. Outra forma de auxílio para a coleta dos dados são as anotações realizadas pela pesquisadora durante as aulas, que permitem uma informação extra para a descrição desse material.

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa na escola selecionada foi dado em uma conversa informal com a professora responsável pela turma, foi mencionado o interesse da pesquisadora em se aprofundar em teses como: o desenvolvimento da argumentação, o domínio de técnicas argumentativas por parte dos estudantes do Ensino Médio e o ensino disto em sala de aula; surgindo o convite por meio da professora de Língua Portuguesa, para participar das aulas do Laboratório de Redação.

O segundo momento foi a inserção na sala virtual da turma do 3º ano do EMI, a apresentação feita pela professora em uma aula gravada sobre a proposta da pesquisa e o objetivo que ela pretendia alcançar. Com a explicação sobre os efeitos dessa pesquisa, lançamos o convite para os alunos que estavam presentes para participarem do *corpus* da investigação, de 36 alunos 08 aceitaram participar. Os estudantes já tinham disponíveis algumas redações na sala de aula virtual, então

---

<sup>2</sup>Todos os trechos retirados e analisados nas produções textuais dissertativas-argumentativas dos alunos foram transcritos da mesma maneira, sem alteração em possíveis erros linguísticos.

uma terceira etapa foi separar as produções daqueles que admitiram a participação na investigação e criar uma pasta no *drive* para cada um, pois a investigação tem como objetivo analisar também como os alunos construíram ao longo do curso um bom aparato argumentativo.

Em razão da quantidade de voluntários, fez-se necessário ampliar nosso *corpus* de pesquisa, assim, utilizamos como material de análise duas produções textuais de cada aluno, para que pudéssemos chegar ao objetivo desta pesquisa. Os alunos são identificados por **A1** até **A8**, para que pudéssemos perceber uma personalidade argumentativa, além de agrupar os elementos argumentativos usados por cada um deles. Descrevemos como eram as duas propostas para a elaboração das produções textuais.

A proposta de redação I tem como tema “como a falta e/ou o excesso de empatia afeta o mundo?”. Para o desenvolvimento da dissertação-argumentativa, a professora de Língua Portuguesa (LP) da turma, onde ocorreu a nossa investigação, disponibilizou três textos de apoio e promoveu uma discussão sobre o tema por meio de uma *live*. Essa proposta I foi solicitada no dia 05 de julho de 2020 com o prazo de entrega até o dia 12 de julho do mesmo ano via *Google Classerom*.

A proposta II tratou do tema “Crise hídrica no Brasil”, eram disponibilizados dois textos de apoio e uma discussão sobre o tema também de forma virtual. Foi solicitada no dia 08 de outubro de 2020 para a devolução até o dia 15 de julho de 2020.

Entre o período das aulas do Laboratório de Redação onde era passado o tema, foi estabelecido a discussão dos textos de apoio e a entrega da produção dissertativa-argumentativa, tinha um prazo de no máximo 07 dias. É interessante ressaltar que entre essas duas produções textuais, os alunos realizaram outras, coube a nos pegar a primeira e a penúltima realizada por eles durante essas aulas para que fosse possível perceber de forma mais clara a “construção” argumentativa desses alunos em temas com problemáticas diferentes, assim podendo também investigar variados tipos de argumentos mediante a temas controversos.

### 3.4 Demonstração dos dados

Neste capítulo, nos incumbimos de realizar as análises das produções

dissertativas-argumentativas dos alunos voluntários. Para a realização dessa etapa, procedemos à categorização dos textos quanto aos elementos do padrão argumentativo de Toulmin ([1958] 2006), verificando em que medida essas produções textuais contemplam os constituintes da argumentação: dado (D), justificativa (J), conclusão (C), qualificador modal (Q), apoio (A) e refutação (R), a partir dos quais construímos nossas categorias centrais de estudo.

Também submetemos as produções textuais as técnicas argumentativas de Perelman e sua colaboradora para reconhecimento dos tipos de argumentos que foram construídos, levando em consideração os três grupos: argumentos quase-lógicos, argumentos na base do real e argumentos que fundam a base do real. Ainda, examinado alguns trechos argumentativos dos textos com os recursos linguísticos, como é caso dos operadores argumentativos.

Para facilitar a identificação desses elementos, elaboramos os quadros 2 e 6 com os excertos retirados das produções textuais desses alunos em cada uma das propostas, conforme os componentes da argumentação de Toulmin ([1958] 2006). E a tabela 2 com a síntese dos níveis argumentativos que os alunos atingiram nessa primeira produção.

Então nos itens 3.4.1, 3.4.1.1, e 3.4.2, será apresentada a proposta de redação I, que consolidou a nossa primeira investigação e a apresentação dos elementos argumentativos com base em Toulmin ([1958] 2006). Convém lembrar que para Toulmin ([1958]2006), a qualidade dos argumentos é medida pela presença dos elementos da argumentação, de forma essencial: dado (D), justificativa (J) e conclusão (C).

Com base nesse teórico, classificamos como Argumento Incompleto o argumento em que algum desses três elementos: dado (D), justificativa (J) e conclusão (C) está ausente; como Argumento Simples formado por esses três elementos; e o Argumento Completo, aquele constituído além desses três elementos com os de suporte, que são: qualificador modal (Q), apoio (A) e refutação (R).

Para o levantamento e classificação das Técnicas Argumentativas segundo os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), elaboramos os quadros 4 e 6 com excertos das produções textuais dos alunos, relativos às técnicas argumentativas: argumentos criados no quase-lógicos, com tipologia de definição, incompatibilidade, comparação, e probabilidade; aqueles argumentos criados na estrutura do real, como os pragmáticos e vínculo causal e aqueles argumentos feitos

naqueles que fundam a base do real, como é o caso dos exemplos, analogias e ilustrações.

É importante esclarecer como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o fazem, que os trechos apresentados e analisados nessa pesquisa fazem parte de um discurso maior, portanto, “o sentido e o alcance de um argumento isolado não podem, senão raramente, ser compreendidos sem ambiguidade; a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que ele se insere, apresenta inegáveis perigos” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 211). Assim como a interpretação desses pequenos trechos podem gerar conflitos, já que “um mesmo argumento pode ser compreendido e analisado diferentemente por diferentes ouvintes e que as estruturas lógicas podem ser consideradas matemáticas e inversamente” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 221).

Ainda, utilizamos a identificação e análise dos recursos linguístico-discursivos, de acordo com Ducrot (1972, 2009), Carel e Ducrot (2005), e Koch (2010), que salientam a discussão sobre os operadores argumentativos. Para essa investigação, elaboramos o quadro 5 e 7. É relevante destacar que os Operadores Argumentativos foram examinados em conjunto, avaliando o seu valor semântico para o texto, por exemplo, os conectores que têm valor de adição foram somados com outros conectores de valor igual, faremos a exposição do uso de cada um nas nossas análises dos trechos das produções nas condições que estão empregados.

O nosso objetivo com a análise dos textos produzidos pelos discentes foi coletar os dados de fontes primárias, a fim de investigarmos as possibilidades e limitações dos alunos na utilização dos componentes da argumentação, na escolha das técnicas argumentativas, assim como dos principais recursos linguístico-discursivos empregados, identificando as relações de sentido que esses recursos estabelecem entre os enunciados e os tipos de argumentos introduzidos por eles. Inicialmente, procedemos ao exame das produções textuais da proposta I.

#### 3.4.1 Análise da produção textual dos alunos: proposta I

Na primeira proposta para a produção textual do gênero dissertativo-argumentativo, que constitui a primeira etapa da coleta de dados para o nosso *corpus*, temos como tema uma questão focada na subjetividade e no amparo social, o tema foi “Como a falta e/ou excesso empatia afeta o mundo?”. O tema traz alusões

interessantes ao contexto atual (pensando no momento que foi discutido, época da pandemia de COVID-19) e trabalha também como o objeto do discurso (empatia) pode causar modificações no mundo social. Nossa primeira análise dos textos dos participantes foi realizada com base no Layout de Toulmin expresso no quadro 2.

### 3.4.1.1 O modelo da argumentação e os níveis argumentativos: proposta I

Para a análise dos enxertos das produções dos alunos, de acordo com o modelo de Toulmin, montamos o quadro 1.

Quadro 1: Elementos do modelo de Toulmin - Proposta I

Elementos	A1	A2	A3	A4
Dados	- Em uma sociedade com inúmeras tragédias e crimes, as pessoas estão sempre buscando por justiça, porém, muita das vezes, acham que ela deve ser feita de maneira violenta ...	- a carência de empatia na sociedade é como uma doença que necessita ser tratada.	-Nesse sentido, fatores como a negligência familiar, falhas no ambiente escolar e a influência midiática contribuem para a carência desse ato.	- A presença ou não da empatia impacta drasticamente na forma com que os indivíduos de uma sociedade se portam e conseqüentemente na história da humanidade como um todo.
Justificativa	- Tal ato demonstra total falta de empatia e senso de justiça, uma vez de ninguém está livre de possuir uma tragédia em sua família e acabar por estar do lado do réu.	- no momento em que mais se faz preciso o autocuidado e o cuidado com o próximo, através de medidas protetivas, como o distanciamento social e o uso de máscaras, muitos simplesmente se recusam a tomar tais atitudes e assumem uma postura negacionista,	- por isso, as escolas - instituições responsáveis pela aprendizagem e formação dos indivíduos	- Ao longo da história vemos exemplos do que pode acontecer com sociedades que em meio às crises e por falta de empatia aderem a ideologias que ferem os direitos humanos, estas acabaram destruídas econômica e socialmente como é o caso da Alemanha Nazista durante o período da Segunda Guerra Mundial.
Conclusão		- Desse modo, nota-se como esse problema expõe as pessoas a situações que põem suas vidas em risco, tanto no dado contexto, como em contextos de discriminações e preconceitos.	- a fim de que possa haver seres humanos mais conscientes e responsáveis, e assim, a população mundial conviverá com bem-estar e respeito.	- a falta da empatia na humanidade acarreta problemas irreparáveis antes mesmo que seja possível perceber.



Qualificador	-	-	- Certamente, a família tem um papel fundamental na formação no indivíduo,	-
Apoio	-	-	-	-
Refutação	-	-	- no entanto, algumas instituições de ensino adotam métodos de aprendizagem fundamentada no tradicionalismo,	-
Elementos	A5	A6	A7	A8
Dados	- seja o excesso ou a ausência, podem acarretar em graves problemas para o mundo, como manutenção dos elevados índices de violência contra a mulher...	- A geração Z começa a se questionar onde começa a própria identidade e o que é cópia do que é visto na TV.	- A falta de empatia nos dias de hoje é um dos principais motivos para o aumento do preconceito, da violência e da ignorância.	- é essencial apontar a naturalização da dor das camadas populares, aliados a conceitos idealistas de meritocracia, como impulsionador da apatia no mundo.
Justificativa	- Sob esse viés, é válido mencionar que a empatia em demasia impede que mulheres vítimas de violência doméstica vejam seus parceiros como agressores.	-	- As pessoas estão cada vez menos preocupadas com o que o próximo está sentindo.	-
Conclusão	- Isso ocorre, pois elas passam, por meio do excesso de altruísmo, a criar justificativas inexistentes para tais atos violentos.	-	-	Dessa forma, a gradativa banalização das problemáticas vivenciadas pelas pessoas fortalece as disparidades sociais entre os indivíduos
Qualificador	-	-	-	- principalmente sobre indivíduos que compõem minorias sociais e camadas periféricas.
Apoio	-	-	-	-
Refutação	-	-	-	-

Fonte: Construído pela a autora (2022).

A seguir faremos a exposição de que forma os elementos do modelo de Toulmin concretizaram-se nos textos dos alunos.

**A1** apresenta um dado (D) na constatação de uma sociedade hipócrita e que mesmo quando apoiam a justiça, essa é feita de forma violenta, assim em sua (C) conclui que esses atos violentos de “justiça pelas próprias mãos” é uma forma de falta de empatia. **A1** apresenta problemas na criação de uma (J) e não garante esse

elemento na sua argumentação.

**A2** aponta um dado (D) baseado no senso comum, alegando que a carência de empatia é uma doença social e que precisa ser tratada, assim na (J) aborda sobre “como” o distanciamento social e o não uso de máscaras durante a pandemia de COVID-19 refletiu sobre a falta de cuidado e empatia com o próximo, então na (C) advém como essa falta de empatia em um período difícil resulta em um problema social.

A produção textual do **A3** apresenta o dado (D) de que a família e as falhas no ambiente escolar e a influência midiática contribuem para a carência de empatia, assim em sua justificativa (J) retifica que o papel da família é fundamental na formação do sujeito e que é refratada em todo o comportamento social dos indivíduos, se utilizando do Qualificador (Q) para promover essa responsabilidade na formação do indivíduo à escola, assim, levado a refutação (R) de que no entanto, essas instituições de ensino são orientadas com modelos tradicionais e que esse formato presa por uma relação individualista.

**A4** apresenta em seu dado (D) que a presença ou não de empatia impacta de forma drástica no comportamento da sociedade como um todo, assim em sua justificativa (J) amplia que ao logo da história, existem vários exemplos que acontecem na sociedade que a falta de empatia pode causar, principalmente na apologia a ideologias radicais, como é o caso da Segunda Guerra Mundial concluindo (C) que esse momento histórico é uma prova de como a falta de empatia pode gerar conflitos e problemas sociais irreversíveis.

**A5** borda em sua produção textual o dado (D) que tanto o excesso de empatia como a falta dela pode acarretar graves problemas para o mundo, e justifica isso (J) com a menção, que o excesso de empatia impede que mulheres vítimas de violência doméstica vejam seus parceiros como agressores, concluindo (C) que essas mulheres por excesso de empatia passam a criar justificativas para os atos violentos. O **A5** faz o uso do apoio (A), com o exemplo social do seriado brasileiro “A coisa Mais Linda”, onde as personagens romantizam os agressores dos seus maridos.

Em seu texto, o **A6** não constrói um argumento sólido para o tema proposto, como foi explicitado no **quadro 2**, ele monta um dado (D) bem desproporcional ao tema e não desenvolve nenhum dos outros elementos que geram uma situação argumentativa. Mas é interessante observar que na proposta II, o aluno desenvolve bons elementos, o que consta como uma parte do nosso objetivo, observar a

“argumentação sendo construída”.

O **A7** inicia seu texto com o dado (D) baseado no senso comum, alegando que a falta de empatia nos dias de hoje é um dos causadores no aumento de violência, preconceito e ignorância, justificando (J) que as pessoas estão cada vez menos preocupadas umas com as outras.

O sujeito **A8** apresenta um dado (D) focado nas relações de poderes sociais, atribuindo as camadas meritocratas e idealista a função de impulsionadores da falta de apatia no mundo, justificando (J) que a desvalorização gradativa das problemáticas vivenciadas pelas pessoas fortalece uma disparidade social, concluindo (C) que esses indivíduos são aqueles que compõem as minorias sociais.

Nesta primeira proposta de produção textual argumentativa os alunos apresentaram uma dificuldade na construção básica da argumentação, que seria um argumento com D-J-C; os dados apresentados são de natureza empírica e suas justificativas são apoiadas também na subjetividade. Para que possamos explicitar ainda mais os argumentos aqui apresentados e discutidos, faz-se necessário a montagem da **Tabela 1** onde levamos consideração os níveis argumentativos apresentados por Toulmin.

#### 3.4.1.1 Níveis argumentativos na proposta I

Tabela 1: Níveis argumentativos na proposta I

Níveis de Argumentação	Categorias	Quantidade
Argumento incompleto	Argumento construído sem Dado	<b>0</b>
	Argumento construído sem Justificativa	<b>3</b>
	Argumento construído sem Conclusão	<b>2</b>
Argumento simples	Argumento com Dado, Justificativa e Conclusão	<b>3</b>
Argumento completo	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador;	<b>0</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio;	<b>1</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Refutação;	<b>0</b>

Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio, Refutação	<b>0</b>
Total	<b>8</b>

Fonte: construído pela a autora (2022).

Observamos na **tabela 1** que o texto da primeira proposta de produção textual os alunos elaboraram sua argumentação usufruindo dos componentes básicos do padrão de Toulmin: Dado (D), Justificativa (J) e Conclusão (C), o que o autor considera um Argumento Simples, dos alunos participantes, 3 (três) fizeram o uso desse nível, mas é relevante destacar aqueles que não utilizaram um desses componentes, como consta na parte de Argumentos Incompletos, ou seja, 5 (cinco) dos alunos “construíram” um argumento sem uso de Conclusão (C), Justifica (J) ou um dado (D). Isso significa que, de alguma maneira, os alunos ainda sentem dificuldades nas suas produções dissertativas-argumentativas em apresentar uma argumentação básica.

Os alunos que apresentaram uma argumentação simples e acrescentaram um Qualificador (Q), Apoio (A) ou Refutação (R), que corresponde ao nível completo do argumento, não teve um número expressivo dessas ocorrências, alarmando para a falta de domínio de operações mais complexas em relação a Argumentação.

O Qualificador modal (Q) foi reconhecido no texto do sujeito A3: “Certamente, a família tem um papel fundamental na formação no indivíduo” o reforço dado é gerado pelo o uso do advérbio “certamente”, que intensifica e auxilia a conclusão (C), “a fim de que possa haver seres humanos mais conscientes e responsáveis”. Quanto ao Apoio (A) nessa primeira produção não foi observado nenhum uso pelos os alunos, acredita-se que pela falta do domínio para esses elementos mais complexos, observamos também que não existe um excesso de elementos, como por exemplo de justificativa (J), que segundo Toulmin, a quantidade de justificavas não implica em um bom argumento.

O uso da Refutação (R) foi feito apenas pelo o A3, que na mesma proporção que justifica (J) que a escola é um espaço para o desenvolvimento formal do indivíduo, refuta (R) que a escola seja pregada em concepções tradicionais o que

sugere uma formação individual do sujeito, o que de certa forma dificulta “ensinar” a empatia. Esses argumentos gerados sem justificativa (J) ou uma conclusão (C) revela no texto alguns problemas de interpretação, como algo que precisava ser dito para ser creditado, ou concluído para iniciar uma nova informação. Esses elementos de suporte encontrado, percebe-se que foram frutos dos atendimentos individuais realizados com a professora de Língua Portuguesa da turma, assim, os alunos conseguiam absorver sobre a estrutura do argumento e construir uma argumentação sólida, veremos esse avanço na análise da proposta 2.

#### 3.4.1.1.2 Técnicas Argumentativas: tipos de argumentos: proposta I

Técnicas Argumentativas	Tipos de argumentos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Quant.
<b>Argumentos quase-lógicos</b>	Sacrifício	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Definição	-	1	1	1	1	-	-	1	5
	Regra de Justiça	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Incompatibilidade	2	2	1	1	-	-	1	-	5
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Pragmático	2	1	-	2	-	-	-	-	5
	Desperdício	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Vínculo causal	-	1	-	1	2	1	-	1	6
	Autoridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Argumentos que fundam a base do real</b>	Exemplificação	1	1	-	-	-	-	-	-	2
	Analogia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ilustração	-	-	-	-	1	-	-	-	1

Fonte: construído pela da autora (2022)

Como apresentado na **tabela 2**, os dados nos mostram que o tema desenvolvido nessa proposta levou os estudantes a utilizar de forma predominante os argumentos baseados na estrutura do real, com maior ocorrência os argumentos de vínculo causal 6 (seis) ocorrências, pragmático 5 (cinco) ocorrências, exemplificação e 6 (seis) autoridade e vínculo causal. Isto reflete na postura dos autores, pois esses argumentos podem ser indicadores de subjetividade, no qual as suas afirmações são baseadas no senso comum, vejamos alguns desses argumentos.

Argumentos de incompatibilidade **A1**: “Apesar de acusar Eva fortemente como culpada da falta de empatia e amor ao próximo de Kevin, a sociedade na qual ela está

inserida faz corriqueiramente demonstrações de antipatia e ódio para com a mesma”; **A2**: “Apesar de tal habilidade ser extremamente importante para os seres humanos enquanto seres sociais, é possível apontar consequências negativas causadas tanto pela falta,...”; **A3**: “A escola, assim como a família, exerce um papel importante na formação do indivíduo, no entanto, algumas instituições de ensino adotam métodos de aprendizagem fundamentada no tradicionalismo,”; **A4**: “Nos últimos anos, o discurso sobre empatia foi bastante difundido na sociedade, especialmente através das redes sociais. Apesar disto, em 2020, durante uma das maiores crises sanitárias vividas pela humanidade, percebemos como na prática a empatia está em falta.”; **A6**: “Da mesma forma, o excesso de empatia não deve ser visto como algo bom, mesmo sendo um problema menor.”

A utilização dessa técnica argumentativa pelos alunos visa a reforçar o seu posicionamento, chamando a atenção para atitudes e valores que são inconciliáveis do ponto de vista das convenções socialmente aceitas.

Argumentos de definição: **A2**: “A empatia é descrita como a capacidade de um indivíduo de se colocar no lugar do outro, de se solidarizar com os sentimentos daqueles que estão em seu entorno.”; **A3**: “Empatia é todo e qualquer ato de se colocar no lugar de certo indivíduo, ou seja, colocar-se na situação do outro.”; **A4**: “A empatia é definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e a partir disto, sentir e compreender as dores, motivos e realidades do próximo.”; **A5**: “A empatia, ato de identificar as necessidades e dificuldades do outro, bem como se colocar no lugar dele, é de extrema importância para o convívio em sociedade.”; **A8**: “O fenômeno de solidariedade com as condições e experiências entre os indivíduos de uma sociedade é a principal ferramenta de harmonização social e formação unitária. Atribui a este fenômeno o nome de empatia.”.

É notório que, principalmente nestes temas de problemática social, os alunos sempre iniciem por uma definição do seu objeto de estudo, e isto é promovido pela sua ideia do objeto, por isso nesses argumentos de definição, observamos sempre uma “ideia” autonomia do que é a empatia, isso pode ser notado pela a escolha de palavras dos alunos.

Argumento de regra de justiça **A1**: “e também é vista como crime segundo o Código Penal Brasileiro.” Por se tratar de um tema que é ancorado em situações sociais, os alunos tiveram uma dificuldade de relacionar a uma lei ou apoiar-se em uma para argumentar sobre a falta/excesso de empatia, encontramos apenas no **A1**,

que utilizou da lei para relacionar a falta de empatia a agressão e violência, e que para estes casos, existia uma lei. Por natureza do tema que está sendo discutido, os alunos sentiram uma dificuldade de associar ele a uma questão jurídica ou algo de força maior.

Argumento de desperdício **A1**: “A justiça com as próprias mãos também é uma maneira de violência, que só gera mais problemas ao invés de resolve-los.”. O argumento de desperdício foi encontrado em apenas uma produção como apontado acima, nesse argumento ele foi atribuído ao ponto de o aluno referenciar que, a justiça com as próprias mãos é uma violência, que só gera mais problemas ao invés de resolver.

Argumento pragmático **A1**: “Em uma sociedade com inúmeras tragédias e crimes, as pessoas estão sempre buscando por justiça, porém, muita das vezes, acham que ela deve ser feita de maneira violenta e, cansados de esperar pelas autoridades, fazem a chamada “justiça com as próprias mãos”; **A2**: “Apesar de tal habilidade ser extremamente importante para os seres humanos enquanto seres sociais, é possível apontar consequências negativas causadas tanto pela falta, tais quais comportamentos negligentes com o bem-estar de outros, como pelo excesso desta, que pode levar à incorreção de comportamentos de mau caráter.”; **A4**: “A presença ou não da empatia impacta drasticamente na forma com que os indivíduos de uma sociedade se portam e conseqüentemente na história da humanidade como um todo.” Nesses argumentos pragmáticos podemos observar de forma constante os alunos ressaltarem as causas negativas da falta de empatia, para justificar/motivar uma ação.

Argumento vinculo causal **A5**: “Sob esse viés, é válido mencionar que a empatia em demasia impede que mulheres vítimas de violência doméstica vejam seus parceiros como agressores. Isso ocorre, pois elas passam, por meio do excesso de altruísmo, a criar justificativas inexistentes para tais atos violentos.” **A6**: “por outro lado, a ignorância dos produtores de conteúdo acerca deste assunto, levou as mídias a cometer sérios erros ao tratar deles, banalizando e romantizando a sociopatia, ao tentar fazer seus personagens parecerem mais profundos, isso, sem entender o assunto.” Neste tipo de argumento, os alunos evidenciam as causas para que a empatia aconteça, normalmente eles listam uma sequência de incentivadores desse novo “mal” social.

Argumento de exemplificação **A2**: “A crise sanitária que o mundo se encontra

funciona como um filtro para identificar quem possui tal capacidade ou não, pois, no momento em que mais se faz preciso o autocuidado e o cuidado com o próximo, através de medidas protetivas, como o distanciamento social e o uso de máscaras, muitos simplesmente se recusam...”; **A4**: como é o caso da Alemanha Nazista durante o período da Segunda Guerra Mundial.” Os alunos utilizaram exemplos universais para transferir ao seu auditório o quão grande é a questão da falta de empatia no mundo, como isto pode nos afetar/afetou quanto sociedade.

Argumento de ilustração: **A5**: “[...] tem-se a série “Coisa Mais Linda”, na qual a personagem Lígia Soares, violentada por seu marido ao cantar em público, passa a ver seu sonho de ser cantora como indecente para uma mulher casada e, por isso, não vê seu cônjuge como uma pessoa agressiva.”. Apenas o **A5** se utilizou de uma ilustração, que é a forma de montar uma “alegoria” muito próxima do que está sendo tratado, é interessante que essas ilustrações sejam de conhecimento do público-alvo do texto para que não seja um recurso em vão.

Outros tipos de argumentos não foram utilizados pelos os alunos nesta primeira proposta, como é o caso do argumento de sacrifício ou de autoridade – que em redações do ENEM são usadas em excesso. É muito incomum os alunos construírem um argumento baseado no sacrifício, principalmente por não ser bem visto nas avaliações de vestibulares.

#### 3.4.1.1.2.2 Operadores Argumentativos: proposta I

Para que possamos estabelecer de forma mais ampla o domínio/desenvolvimento dos alunos em relação ao gênero dissertativo-argumentativo nessa primeira produção analisada, vamos verificar o uso dos recursos linguísticos, para isso, montamos a **tabela 4** onde está o número de ocorrências feita de um determinado grupo de operadores, levamos em consideração o seu valor semântico e sintático para o texto. É importante ressaltar que os operadores adicionados nos grupos, foram extraídos das produções dos alunos, não comportando todos que fazem parte desse conjunto.

Tabela 4: Operadores argumentativos com ênfase em Koch (2004);

Operadores Argumentativos	Valor semântico	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Quant.
E, e também,	Adição	10	2	1	4	1	4	5	2	29



Que	Integração	1	3	-	3	1	2	1	2	13
Que	Explicação	2	3	-	1	1	5	1	2	17
Cada vez mais Cada vez menos	Intensificação	-	-	-	-	-	-	1	-	0
Portanto, logo, por isso, pois, contudo	Conclusão	-	2	1	-	2	-	-	2	7
Onde	Localização	-	-	-	1	-	1	-	1	3
já	Temporalidade	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Já que	Justificação	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Ou, seja...seja	Alternância	1	1	-	1	1	-	-	1	5
Como	Exemplificação	-	5	1	-	1	1	1	1	10
mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), uma vez que.	Oposição	1	2	2	1	2	1	2	1	11
pois (anteposto ao verbo), porque, ou seja	Explicação	1	1	-	-	1	-	-	1	4
A fim de, para, para que	Finalidade	1	1	5	1	2	3	1	2	16
Segundo, conforme, de acordo com	Conformidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Se	Condição	2	-	-	-	-	-	-	-	2

Fonte: construído pela a autora (2022).

Como podemos observar na **tabela 4**, existem operadores argumentativos que são utilizados de maneira excessiva, como é o caso do grupo que expressam valor de acréscimo de argumento, em escala de maiores números de ocorrências temos o**e**:

**(A1):** “Tal ato demonstra total falta de empatia **e** senso de justiça”

**(A4):** “Em meio à cultura do cancelamento onde a internet se tornou júri **e** em meio aos diversos preconceitos enfrentados”

**(A6):** “[...]o que atrapalha no entendimento da população **e** na disseminação de informações concretas sobre o assunto.”

**(A7):** “[...] está compactuando com o preconceito **e** sendo apático.”

Foram observadas **29 ocorrências** desses conectivos que têm como valor semântico, o acréscimo de argumento, é sabido que o excesso desse operador pode causar um enfado na leitura e sugerir uma construção textual “pobre” por repetir apenas um operador. Mas, outros alunos fizeram o uso de operadores que tem a mesma função no texto, como é o caso do **A3**: “**Além disso**, falhas no ambiente escolar contribuem para a falta de empatia no mundo.” Aqui, podemos presenciar um conector de função equivalente e pouco utilizado nas produções textuais, ele pode ser notado quando os alunos atingem um conhecimento/domínio maior dos argumentos complexos.

Outros operadores que apareceram em longa escala, somando **16 ocorrências**, foram aqueles que apresentam valores de finalidade, como o **afim de** e o **para que eo para**:

**(A1)**: “[...] **para que** seja adquirida a capacidade de sentir o que sentira outra pessoa.”

**(A4)**: “[...] foi o estopim **para que** todos os problemas envolvendo a sensibilidade e o respeito humano fossem ainda mais evidentes.”

**(A6)**: “Isto leva muitos jovens a pensar que **para** ser notado é necessário reproduzir tais atitudes.”

O uso do **para** foi extremamente recorrente nas produções textuais desses alunos, com o propósito de mostrar a finalidade de uma ação ou a causa de algo está acontecendo. Registramos de forma separada o uso do operador **que** justamente pela sua flexibilidade na construção de sentido do texto, então, observamos **16 ocorrências** para o uso dele com valor de restrição, vejamos alguns excertos:

**(A2)**: “O excesso de empatia pode acarretar no desgaste emocional daquele **que** a sentem.”

**(A4)**: “[...] pode acontecer com sociedades **que** em meio às crises...”

**(A8)**: “[...] consecutivamente a um “efeito manada” **que** corrompe a mente das pessoas expostas.”

Pudemos também registrar em **17 ocorrências** o uso do **que** como elemento

de explicação, como está no excerto do **A5**: “pelos os estigmas presentes na sociedade **que** acabam atrasando os portadores desses problemas.” Por sua flexibilidade, esse operador pode ser atribuído a muitos sentidos, dentro desses textos, só examinamos com esses dois valores.

Outro número significativo de uso fora dos Operadores com função de oposição, com **11 ocorrências** observadas, e com repetição maior desses três: **mas**, **apesar e entretanto**.

**(A1)**: “Costuma ser hipócrita e cobrar de outros a empatia que tanto prezam, **mas** não possuem.”

**(A2)**: “**Apesar de** tal habilidade ser extremamente importante para os seres humanos enquanto seres sociais, é possível apontar consequências negativas.”

**(A3)**: “Certamente, a família tem um papel fundamental na formação no indivíduo, e como consequência disso, esta tem uma contribuição primordial no comportamento social dos seres, **entretanto**, ainda ocorre uma ausência do papel familiar.”

**(A7)**: “Se deve ter empatia, **mas** tudo em excesso é um problema.”

Esses operadores são comuns para expressar adversidade, uma posição contrária ao argumento anterior e também pode inferir uma nova argumentação, como é o caso do **A3**. Agrupamos **10 ocorrências** para o Operador Argumentativo **como** em vista da tese que estava sendo descrita e discutida, os alunos utilizaram desse Operador como introdutor de exemplificação, só computamos essa função para ele nesta primeira produção.

**(A5)**: “[...] podem acarretar em graves problemas para o mundo, **como** a manutenção dos elevados índices de violência.”

**(A4)**: “[...] estas acabaram destruídas econômica e socialmente, **como** é o caso da Alemanha Nazista.”

**(A2)**: “[...] o cuidado com o próximo, através de medidas protetivas, **como** o distanciamento social.”

O **como** também pode ser vinculado a argumentos de comparação de objetivo, mas aqui ele predominou como um introduzir de exemplos. Para inferir/introduzir

conclusões, os alunos utilizam os Operadores: **portanto**, **contudo** e o **pois**. Agrupamos 7 ocorrências desses conectivos com essa função no texto, como podemos observar:

**(A3): “Portanto**, medidas precisam ser tomadas para atenuar essa carência...”

**(A8): “Portanto**, a escassez desse fenômeno provoca a desarmonização do corpo social, favorecendo o surgimento de conflitos e barreiras sociais, seja pelanegligência estatal, seja pela habituação da apatia.”

**(A8): “Contudo**, faz-se necessário o combate a essas problemáticas.”

Outros operadores também se fizeram presente no texto dos alunos nesta primeira proposta, como por exemplo, **o cada vez menos**, foi usado em **1 ocorrência** como um instrumento de intensificação no argumento do **A7**, “As pessoas estão **cada vez menos** preocupadas com o que o próximo está sentido”; esse recurso é interesse pois ressalta a subjetivação no argumento.

Além deste, outros aparecerem com baixo número de ocorrências, mas são significativos para a nossa análise, como é o caso dos operadores de explicação, localização, temporariedade, condição e pressuposição. Para apresentar uma explicação dos fatos, os alunos se utilizaram do **pois** em excesso, e em outros argumentos utilizaram o **porque**.

**(A1): “[...] a ratifica a importância do perdão e da não-violência, porque** a vingança corrói e cega o ser humano.”

**(A5): “[...] isso ocorre, pois** elas passam, por excesso de altruísmo.

Para apontar uma determinada localização, foi feito o uso do **onde**, como pode ser explicitado pela produção do **A4**, que fez a seguinte colocação: “**Onde** a internet se tornou júri”; nesta inserção de tempo e lugar, encontramos apenas uma ocorrência de um Operador com função de temporariedade, o uso do **já** no enunciado do **A7**, “43% da população transsexual de São Paulo **já** sofreu agressão”.

Outros casos particulares foram a utilização do Operador **se** com valor de condição, ele foi empregado na produção do **A1**, da seguinte forma: “O tema tratado na obra é a maternidade compulsória e **se** a falta de empatia e amor na gestação e criação afetou diretamente **ou** não o caráter do sociopata.” Nesse trecho já podemos

analisar o uso do **ou**, para apresentar uma alternativa na construção do sentido argumentativo.

Como assinala Ducrot (1987), os Operadores Argumentativos agem sobre o universo do discurso, atribuindo força argumentativa aos enunciados de modo a levar a uma conclusão. Eles podem assumir valores e usos diferentes dos que usualmente são conhecidos, estabelecendo novas relações de sentido em função das intenções do falante. Os operadores analisados nessa proposta I foi de acordo com que os alunos utilizaram em seus textos, examinamos como foram empregados dentro da construção do enunciado e o sentido que portava.

### 3.5. Análise da produção textual: proposta II

Aqui serão descritos os dados encontrados nas produções textuais dos alunos voluntários com ênfase também, no padrão argumentativo de Toulmin (2006), as técnicas argumentativas de Perlman e sua colaboradora e os operadores argumentativos discutidos por Koch (2010) e Ducrot (1987).

Essa segunda proposta de redação, teve como tema a “Crise Hídrica do Brasil”, esse tema foi desenvolvido em sala com a professora da turma no laboratório de redação e dois textos foram apresentados como apoio, nestes textos, continham alguns exemplos, leis e problemáticas (causadores da crise) que os alunos empregaram em sua argumentação.

#### 3.5.1 Padrão Argumentativo – Proposta II

Diferente do tema da proposta I, este é centrado em políticas ambientes e públicas, além de ser um tema bastante discutido nas escolas, de certa forma, isto molda o argumento dos autores.

No **quadro 4**, evidenciamos os elementos essenciais do Padrão Argumentativo, como dado (D), justificativa (J) e conclusão (C) e seus suportes, apoio (A), qualificador (Q) e refutação (R).

Quadro 4: Elementos do Padrão Argumentativo na proposta II

Elementos	A1	A2	A3	A4
-----------	----	----	----	----

Dado	- Quando nos referimos sobre a crise hídrica no Brasil, remete-se, principalmente, a condições de escassez de água e falta de energia.	- A crise hídrica no Brasil tem raízes antigas, que vêm desde o período inicial da industrialização no país e da popularização das técnicas intensivas de agropecuária, tendo se agravado nas últimas décadas.	- No Brasil, esse problema afeta diversas regiões além de ser cada vez mais recorrente, uma vez que a má gestão dos recursos hídricos, a carência de medidas educacionais, que visem o consumo racional de água, e a presença da intensa seca em diversos lugares do país estão contribuindo para esse impasse.	- A água é o recurso natural essencial para a manutenção da vida no planeta Terra;
Justificativa	-	Nesse sentido, pode-se apontar o agronegócio, a precária educação ambiental e a má gestão governamental como principais agentes causadores desse mal.	- de maneira semelhante a esse contexto, as empresas brasileiras estão sobrepondo seus desejos econômicos sobre as questões ambientais a fim de gerar cada vez mais lucro, e negligenciando a parte administrativa dos recursos hídricos. -	- e é por este motivo que a crise hídrica é um dos problemas mais graves enfrentados no último século de história da humanidade.
Conclusão	- A principal medida adotada na época para a contenção da crise foi o racionamento de energia e água.	seriam ideal que a população e autoridades buscassem mitigar suas motivações.	Dessa forma, é perceptível que a grande parte das corporações estão ignorando esse líquido tão essencial, pois possuem uma mentalidade capitalista exacerbada.	-
Qualificador	-	-	-	-
Apoio	- Segundo o G1, o Brasil está novamente diante de uma grave crise hídrica. É possível que se repita em 2021 o que aconteceu há 20 anos atrás	- Aliado a isso, a má gestão governamental, sobretudo quanto à utilização de recursos hídricos para obtenção de energia, é um empecilho para a administração da crise.	Durante a Revolução Industrial, as fábricas proporcionaram, juntamente com alta produtividade, um grande desmatamento e impermeabilização do solo, de forma que gerou uma contaminação dos cursos fluviais com esgotos e resíduos sólidos;	Apenas 8% do consumo de água é de responsabilidade da população, 22% corresponde à indústria e 70% ao agronegócio.
Refutação	Entretanto, essa crise pode afetar-nos de diversas formas, desde escassez de água própria para consumo até	-	-	- Porém, uma sociedade que não possui a consciência da importância da água, muitas

	adversidades quanto ao abastecimento hídrico por todo país...			vezes ofertada através destas campanhas, está cada vez mais sujeita a comportamentos de descaso...
<b>Elementos</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>A8</b>
Dado	- no que tange ao Brasil, observa-se, a partir da crise hídrica vivenciada, que esse recurso está cada vez mais escasso,	- É notório que essa carência hídrica é um efeito direto de ações humanas como o desmatamento, movido principalmente pela agricultura e o agronegócio,	- Um dos principais motivos para o consumo exagerado de água é a produção de produtos comerciais	- A água constitui a maior parte da vida humana e suas atividades;
Justificativa	- consequência dos altos índices de desmatamento, das alterações climáticas e da negligência governamental para com a calamitosa situação.	- como o desmatamento, movido principalmente pela agricultura e o agronegócio, isso acontece pois a derrubada de árvores afeta no ciclo da água, já que essas árvores auxiliam no transporte até a atmosfera	-	- seja para consumir, limpar ou praticar lazer, o acesso à água é vital para a manutenção da vida e a organização social.
Conclusão	-	Causando então a diminuição de chuvas e aumentando a porcentagem de carbono na atmosfera.	- Sendo assim, a agricultura é a principal usuária de água contribuindo para o consumo excessivo da mesma no Brasil.	- Assim, em uma primeira análise, deve-se ressaltar a falta de medidas governamentais para combater a imperícia dos sistemas de abastecimento com o devido tratamento dos ambientes produtores de água.
Qualificador	- sobretudo, do uso de combustíveis fósseis, permanecem causando sérios problemas para a nação, como o encarecimento da energia elétrica no ano de 2021	grande sinalizador de piora na crise hídrica	-	-
Apoio	-	- indústrias como a da pecuária gastam cerca de cento e noventa litros por dia para	como, um quilograma de algodão que necessita de dez mil litros para ser produzido; uma	-

		cuidar de uma só vaca, além dos mil litros de água por um litro de leite.	tonelada de aço 300 mil litros; e um carro mais de 400 mil.	
Refutação	-	-	-	-

Fonte: construído pela a autora (2022)

É possível fazer um comparativo entre a quantidade de elementos usados na proposta 1 e na proposta 2 de forma imediata, já conseguimos perceber um domínio maior sobre as técnicas/elementos complexos do padrão argumentativo. Assim, iremos especificar como esses argumentos foram construídos:

O **A1** iniciou sua argumentação apresentado um dado (D) de senso comum, já que sempre remetemos a crise hídrica no Brasil as condições de escassez de água e energia, concluindo (C) que é importante levar em consideração as ações do passado para determinados problemas.

**A2** trouxe como dado (D) a problemática de que a crise hídrica no Brasil é ancorado em raízes mais fundas, desde o tempo da industrialização e das técnicas da agropecuária o que se agravou nas últimas décadas, justificando (J) que tanto a precária educação ambiental dos brasileiros quanto o agronegócio são os principais causadores da crise hídrica, ainda apoia (A) essa motivação, com a má gestão governamental, sobretudo a utilização de recursos hídricos para a obtenção de energia , concluindo (C) que seria ideal se a população e as autoridades buscassem mitigar suas motivações.

**A3** na sua produção, apontou o dado (D) que no Brasil, a crise hídrica é recorrente uma vez que a má gestão dos recursos hídricos e a carência de formação educacional sobre o consumo racional acaba contribuindo, justificando (J) que as empresas brasileiras estão também sobrepondo os seus desejos econômico sobre as questões ambientes, afim de gerar mais lucro e sem pensar nos recursos ambientes, também (A) durante a Revolução Industrial as fábricas proporcionaram um grande desmatamento e impermeabilização do solo de forma que contribuiu para a contaminação de esgotos e resíduos sólidos, concluindo (C) que é notável que uma parcela das corporações está ignorando esse líquido precioso, pois possuem uma mentalidade capitalista exacerbada.

O sujeito **A4**, iniciou sua argumentação com um dado (D) amplo, que a água é um recurso natural essencial para a manutenção da vida e é (J) por isso que a crise hídrica é um dos problemas mais graves enfrentados no último século, (A) apenas 8%



do consumo de água é de responsabilidade da população, 22% corresponde à indústria e 70% ao agronegócio, (Q) o desmatamento e a degradação, (R) porém, uma sociedade que não possuem esse tipo de consciência da importância a água, está cada vez mais sujeita a comportamentos de descaso.

O **A5** iniciou o seu texto com o dado (D) do senso comum, que pela crise hídrica que o país está passando, esse recurso está cada vez mais escasso, por conta (J) dos altos índices de desmatamento, alterações climáticas e negligência governamental, (Q) sobretudo, o uso de combustíveis fósseis permanecem causando sérios problemas para a nação.

O **A6** apontou a assertiva (D) de que carência hídrica é um efeito direto de ações humanas, (J) como o desmatamento, movido principalmente pela agricultura e o agronegócio, isso acontece, pois a derrubada de árvores afeta no ciclo da água, já que essas árvores auxiliam no transporte até a atmosfera, (A) pecuária gastam cerca de cento e noventa litros por dia para cuidar de uma só vaca, além dos mil litros de água por um litro de leite, (Q) grande sinalizador de piora na crise hídrica, assim conclui-se (C) causando então a diminuição de chuvas e aumentando a porcentagem de carbono na atmosfera.

**A7** em seu dado (D) Um dos principais motivos para o consumo exagerado de água é a produção de produtos comerciais, justificando (A) um quilograma de algodão que necessita de dez mil litros para ser produzido; uma tonelada de aço 300 mil litros; e um carro mais de 400 mil, concluindo (C) a agricultura é a principal usuária de água contribuindo para o consumo excessivo da mesma no Brasil.

**A8** iniciou o seu texto com o seguinte dado (D) A água constitui a maior parte da vida humana e suas atividades, (J) seja para consumir, limpar ou praticar lazer, o acesso à água é vital para a manutenção da vida e a organização social, concluindo (C) deve ressaltar a falta de medidas governamentais para combater as falhas no sistema de abastecimento com o devido tratamento dos ambientes produtores de água.

É notório que alguns alunos não fizeram o uso de todos os elementos do *layout* de Toulmin, percebe-se também algumas falhas na construção dos argumentos, mas de maneira geral, eles conseguiram obter um número significativo de ocorrências. Conseguimos visualizar uma sequência de argumentos (elementos) interessante, como é o caso do aluno **A3**. Na **tabela 3**, agrupamos a quantidade de elemento para cada nível de argumentação.

## 3.5.1.1 Níveis argumentativos – proposta II

Tabela 3: Síntese dos níveis argumentativos da produção II

Níveis de Argumentação	Categorias	Quantidade
Argumento incompleto	Argumento construído sem Dado	<b>0</b>
	Argumento construído sem Justificativa	<b>2</b>
	Argumento construído sem Conclusão	<b>2</b>
Argumento simples	Argumento com Dado, Justificativa e Conclusão	<b>4</b>
Argumento completo	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador;	<b>4</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio;	<b>2</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Refutação;	<b>2</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio, Refutação	<b>0</b>
<b>Total</b>		<b>13</b>

Fonte: construído pela a autora (2022).

Assim, como é o objetivo também da nossa pesquisa observar o desenvolvimento no domínio de operações mais complexas para a sustentação de teses e ressaltar essa evolução nessas competências, como é o caso das progressões textuais, a melhora na estrutura e composição da argumentação. Observamos nessa tabela que as operações mais complexas da argumentação foram atingidas de forma expressiva, alunos que na proposta 1 não conseguiram chegar a uma conclusão dos dados, mostra nessa proposta 2, elementos como Qualificador e Apoio.

Agrupamos **4 (quatro) ocorrências** de Argumentos Simples construídos com D-J-C; 4 (quatro) ocorrência para Argumentos Completos construídos com D-J-C-Q e 2 (duas) ocorrências respectivamente para argumentos construídos sem (J) justificativa e sem conclusão (C). Ainda consta nas produções dos alunos uma falta de justificativa (J) isto não gera uma falta de entendimento do argumento, em termos

de construção e sentido do texto, mas dificulta para que o dado (D) gere confiança e suporte uma conclusão que possa ser acreditada pelo o auditório.

### 3.5.1.1.2 As técnicas argumentativas: proposta II

Para investigarmos melhor, elaboramos o **quadro 5** para elencarmos os tipos de argumentos criados nesta proposta II com base no número de ocorrências das tipologias referentes aos grupos das técnicas argumentativas.

Quadro 5: síntese das técnicas argumentativas usadas na proposta II

Técnicas Argumentativas	Tipos de argumentos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Quant.
Argumentos quase-lógicos	Sacrifício	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Comparação	-	-	1	-	-	-	1	-	2
	Definição	-	1	1	1	-	-	-	-	3
	Regra de Justiça	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Incompatibilidade	-	2	1	1	-	-	-	1	4
	Superação	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argumentos baseados na estrutura do real	Pragmático	1	1	2	2	1	-	1	-	8
	Desperdício	1	1	-	-	-	-	1	-	3
	Vínculo causal	1	1	1	2	2	1	1	1	10
	Autoridade	-	1	1	-	1	1	1	-	5
Argumentos que fundam a base do real	Exemplificação	1	1	2	-	1	-	1	-	6
	Analogia	-	-	1	-	0	1	1	-	3

Fonte: construído pela autora (2022).

Como podemos observar nessa tabela, os números de ocorrências para algumas técnicas argumentativas diminuíram, em relação a proposta I, enquanto outros cresceram, como é o caso da incompatibilidade.

Agrupamos mais ocorrências para os argumentos construídos baseados na estrutura do real, julgamos esse tipo de escolha em relação ao tema da proposta da produção textual. Vamos apresentar como esses tipos de argumentos se apresentaram nos textos dos participantes, por ordem de mais aparição.

Argumento por vínculo causal: **A1**, “é possível que se repita em 2021 o que aconteceu à 20 anos atrás, a escassez de chuvas e a falta de planejamento e ação

rápida fizeram com que houvesse uma sobrecarga no sistema elétrico do país, o que gerou um sério risco de apagão.”; **A2**, “[...] pode-se apontar o agronegócio, a precária educação ambiental e a má gestão governamental como principais agentes causadores desse mal.”; **A3**, “No Brasil, esse problema afeta diversas regiões além de ser cada vez mais recorrente, uma vez que a má gestão dos recursos hídricos, a carência de medidas educacionais, que visem o consumo racional de água, e a presença da intensa seca em diversos lugares do país estão contribuindo para esse impasse.”; **A8**, “As práticas de erosão, aliadas a danificação dos lençóis freáticos e bacias hídricas, são pertinentes na agravação da crise hídrica, pois essas ações reduzem o tempo de aproveitamento e a quantidade de recurso hídrico que esses ambientes poderiam fornecer se preservados corretamente.”

Os alunos promoveram bastante as causas e efeitos da crise hídrica no país, alinhando a tanto causas naturais como ações humanas.

Argumento pragmático: **A3**, “[...] de maneira semelhante a esse contexto, as empresas brasileiras estão sobrepondo seus desejos econômicos sobre as questões ambientais a fim de gerar cada vez mais lucro, e negligenciando a parte administrativa dos recursos hídricos.”; **A6**, “É notório que essa carência hídrica é um efeito direto de ações humanas como o desmatamento, movido principalmente pela agricultura e o agronegócio, isso acontece pois a derrubada de árvores afeta no ciclo da água, já que essas árvores auxiliam no transporte até a atmosfera.”; **A7**, “Sendo assim, a agricultura é a principal usuária de água contribuindo para o consumo excessivo da mesma no Brasil. O gado é o maior consumidor de hídrico na agricultura, um boi de três anos consome durante toda a sua vida cerca de três milhões de litros de água.”

Como a natureza desse tipo de argumento é focada em ressaltar as consequências em razão de uma conclusão, alguns alunos conseguiram fazer essa mediação, como é o caso do **A3**, que aposta as consequências da crise hídrica nas empresas que só visam o lucro (resultado) das ações feitas.

Argumento de ilustração: **A1**, “No filme Rango, um camaleão de estimação é perdido no meio do deserto, obrigado a encarar sua nova realidade Rango se depara com uma forte crise de escassez hídrica no qual a água se torna o bem mais precioso daquela sociedade.” A ilustração foi referente ao filme que tem as mesmas problemáticas usadas para relacionar a crise de água no país. Esse tipo de argumento se torna muito relevante quando a tese ainda não está bem aceita pelo o público, quando o orador promove esse cenário ao auditório, ela é aceita com mais facilidade.

Argumento de autoridade: **A2**, “segundo o Fundo das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a agricultura consome 72% de toda a água potável no Brasil, e esse número é ainda maior”; **A3**, “Conforme Nelson Mandela, a educação é a arma mais poderosa capaz de mudar o mundo, analisando a frase - do antigo presidente da África do Sul - é notório que através do ensino e da obtenção de conhecimento algumas questões podem modificar-se como, por exemplo, uma conscientização maior sobre o consumo hídrico.” Os argumentos de autoridade são frequentemente usados por alunos que fazem o ENEM, ele pode ser compreendido como um repertório cultural/social e ser capaz de mostrar para o auditório que o orador consegue atrair vários campos científicos, como é ilustrado pelo **A3**.

Argumento de desperdício: **A2**, “O próprio presidente, Jair Bolsonaro, elencou, em entrevista, que o país vem passando por um momento sombrio em relação à falta de chuvas (que já é um problema antigo), mas ainda não busca medidas alternativas a longo prazo que possam substituir o uso desse bem que vem se tornando escasso.”

Nas duas propostas de redação observamos apenas um argumento de desperdício, que foi causado pelo o uso do “mas ainda não”, pois se o presidente admite que estamos em uma época ruim para recursos hídricos, mas não toma medidas, é um argumento jogado ao léu.

Argumento de analogia: **A6**, “Na obra literária e cinematográfica “O Auto da Compadecida” por Ariano Suassuna, o personagem Chicó vive suas maiores aventuras em beiras de rios ou riachos, a água se torna um personagem importante [...]”. Essa analogia é interessante pois remete a um texto literário muito famoso e que encaixa na temática do tema, de fácil aceitação pelo público.

Argumento regra de justiça: **A5**, “Além disso, conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, o Estado deve garantir acesso à água potável a todos os cidadãos.”. Apenas a **A5** trouxe uma regra estabelecida por lei, promovendo uma aceitação direta sobre seu posicionamento.

Argumento de definição: **A4**, “A água é o recurso natural essencial para a manutenção da vida no planeta Terra [...]”. Esse tipo de argumento foi usado apenas uma vez para ilustrar o objeto que será descrito e argumentado.

Os argumentos predominantes nesta proposta II foram do grupo que fundam a base do real, com usos unânimes do vínculo causal e pragmático. Essa escolha está ligada pela natureza do assunto, quando algo está relacionado a questões sociais, financeiras e ambientes, sempre ressaltamos as causas em razão de uma conclusão.

## 3.5.1.1.2.1 Operadores argumentativos: proposta II

Para completar a investigação dessa proposta textual II iremos observar os usos dos Operadores Argumentativos, examinando a quantidade de ocorrências para cada grupo.

Tabela 4: Operadores Argumentativos proposta II

<b>Operadores Argumentativos</b>	<b>Valor Semântico</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>A8</b>	<b>Quant.</b>
e, e também, mastambém, como também, ademais,além de, mas sim, bem como	Adição	3	2	3	3	7	4	3	3	28
que	Restrição	2	2	2	1	2	1	1	2	13
visto que, uma vezque	Causa	1	1	1	-	-	-	-	-	3
que	Explicação	3	2	4	1	4	3	2	2	21
cada vez mais	Intensificaçã oforte	-	-	2	-	1	-	-	-	3
cada vez menos	Intensificaçã ofraca	-	-	-	-	-	-	1	-	1
portanto, logo, por isso, pois, contudo, assim	Conclusão	1	2	1	3	2	-	3	4	15
já	Temporalidad e	1	-	-	-	-	-	-	-	1
já que	Justificação	-	-	-	-	-	-	-	-	1
como	Exemplificaçã o	-	5	3	1	1	-	2	1	13
mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), uma vez que. pois (anteposto ao verbo), porque, ouseja	Oposição	-	1	2	1	1	-	1	1	7
a fim de, para, paraque	Explicação	-	1	-	-	-	-	-	1	2
	Finalidade	-	1	1	1	-	-	1	2	6

Fonte: construído pela a autora (2022).

Realizadas nas duas produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo encontramos variadas ocorrências de marcadores linguísticos que aponta para uma Como podemos observar, alguns recursos linguísticos permanecem com um número alto de ocorrências, como é o caso do grupo de valor de “acréscimo” de argumento, mas diferente da proposta I, os alunos utilizam nesta produção outros componentes, como por exemplo:

**(A3):** “**Ademais**, outra questão que contribui para a escassez da água...

**(A5):** “**Além disso**, conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988...”

Como é avaliado por Ducrot, os Operadores podem ser vários e mostrar dentro do texto funções diferentes também, como é o caso desses dois apresentados acima. Agrupamos também **21 ocorrências** para o uso do **que** estabelecendo no texto o valor de explicação:

**(A1):** “Cabe ao Poder Legislativo a criação de leis **que** visem a transparências medidas tomadas...”

**(A3):** “[...] fica evidente **que** uma das melhores maneiras de contornar esse entrave é através da informação.”

**(A6):** “[...] como a água em abundância fazia parte da vida social dessas pessoas **que** sobreviveram à seca...”

**(A7):** “[...] retrata o desespero da vida de uma família **que** necessita se mudar de tempos em tempos [...]”

Embora tenha-se utilizando bastante o “**que**” como elemento para introduzir uma explicação, os alunos o fizeram de uma forma que texto não ficou enfadonho, além de terem usado a versatilidade deste recurso e usar de forma que iniciasse uma restrição, como é o caso do **A8**, “[...] garantir o devido acesso à água da população brasileira, **que** contribuem para uma crise hídrica.” Outros recursos argumentativos bastante usados fora o grupo de conclusão, com **15 ocorrências**, vejamos alguns trechos:

**(A4):** “**Portanto**, cabe ao Governo Federal por meio dos Ministérios da Educação e da Comunicação promover a conscientização nas escolas [...]”

(A7): “ **Logo**, é possível perceber que a crise hídrica está em constante avanço no mundo e principalmente no Brasil.”

(A3): “ **Assim**, uma grande parcela da população brasileira terá um melhor bem-estar [...]”

O “**assim**” foi um dos operadores desse grupo que mais se repetiu para indicar a conclusão de um fato, informação e ideia. O **como** foi bastante utilizado para exemplificar um novo enunciado, com **13 ocorrências**:

(A1): “[...] e se depara com problemas ainda maiores, **como** corrupção do governo, a falta de transparência, ambição desenfreada, [...]”

(A6): “[...] é um efeito direto de ações humanas **como** o desmatamento[...].”

(A7): “[...] a produção de produtos comerciais, **como**, um quilograma de aço de 300 mil litros [...]”

Um recurso utilizado poucas vezes, registramos apenas **2 ocorrências**, mas que chamou nossa atenção, foi o uso do “**cada vez mais**” para expressar uma intenção no que está sendo dito, além de marcar uma subjetividade importante para a persuasão do texto.

(A3): “No Brasil, esse problema afeta diversas regiões além de ser **cada vez mais** recorrente [...]”

Com **7 ocorrências** observamos o grupo de valor de oposição, com uma aparição maior do, entretanto, assim, diversificando do uso recorrente do **mas**:

(A1): “[...] remete-se, principalmente, a condições de escassez de água e falta de energia. **Entretanto**, essa crise pode afetar-nos de diversas formas[...].”

(A7): “[...] **porém**, existe uma má distribuição de água no país por parte do governo.”

(A8): “**Entretanto**, o Brasil vem sofrendo diversos bloqueios [...]”

Para finalizar um argumento os alunos utilizaram com frequência maior o **afim de**, mas o uso do **para** foi notado, muitas vezes os dois estavam no mesmo



enunciado, expressando o mesmo sentido, foram feitas **6 ocorrências**:

**(A5):** “[...] **a fim de** estimular a população a consumir água de modo racional.”

**(A8):** “[...] **para** garantir o devido acesso a água [...]”

Para expressar uma explicação os alunos utilizaram um termo explicativo diferente, como é o caso do “ou seja”, em **A6**: “a água representa um papel de extrema importância e é um recurso não renovável, **ou seja**, é importante prezar por um consumo mais responsável para que não se torne apenas um personagem de história como na vida de Chicó.”

Observamos o uso de dois operadores com sentido diferentes, cada um com apenas **1 ocorrência**, que foi o “**já que**” de forma a apresentar uma justificção, como podemos observar em **A6**, “[...] afeta no ciclo da água, **já que** essas árvores auxiliam no transporte até a atmosfera [...]”; e o uso de “**uma vez que**” para apresentar a causa da carência dos recursos hídricos, **A3**, “afeta diversas regiões além de ser cada vez mais recorrente, **uma vez que** a má gestão dos recursos hídricos, a carência de medidas educacionais, que visem o consumo racional de água [...]”.

A utilização desses operadores pelos alunos demonstra que a maioria tem conhecimento da função que esses marcadores desempenham na construção textual, no entanto, constatamos que alguns desses recursos são usados de maneira redundante, como é o caso dos operadores **e**, **que**, **para**. Por outro lado, verificamos que alguns alunos conseguem diversificar, fazendo uso de operadores argumentativos com funções variadas em sua produção textual, como por exemplo o **além disso** e o **afim de**.

Os dados aqui levantados apontam para a existência nos textos investigados de uma construção textual que atende a um padrão mínimo de argumentação, em que se observa o esforço por parte dos alunos, em lançar mão de determinadas técnicas argumentativas na tentativa de justificar seu ponto de vista, embora não consigam efetuar operações mais complexas, como o uso da refutação, das técnicas de comparação, regras de justiça, entre outras que os levem a ultrapassar um padrão mínimo de argumentação. Ainda na tentativa de atender ao objetivo do texto dissertativo-argumentativo, procuram fazer uso de diversificados recursos linguístico-discursivos na intenção de tornar sua argumentação mais elaborado, como

é o caso dos argumentos constituídos em autoridade, assim como o “empobrecimento” do texto com uso repetitivo de Operadores, como é o caso do e.

Portanto, observando e analisando os materiais coletados é possível perceber algumas lacunas na construção argumentativa dos alunos, mesmo já estando no final do Ensino Médio e se preparando para o exame de seleção como o ENEM.

#### **4 CAPÍTULO: A ESCRITA NO FINAL DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO**

Nesta seção iremos atribuir um comparativo dos elementos usados nas duas propostas de redação, discutindo as construções argumentativas de acordo com as teorias/estudos utilizados para investigar as produções textuais, a fim de utilizar essas informações como base para validar se a argumentação foi desenvolvida pelos os alunos na fase final do Ensino Médio, e também de forma a fazer o aluno ser um agente autônomo e crítico na sua sociedade.

Na proposta de redação 1, com o tema “como o excesso/falta de empatia pode afetar o mundo”, constatamos uma maior construção de Argumento Incompleto, de acordo com o padrão argumentativo de Toulmin (2006) esses argumentos são constituídos sem um dos elementos essenciais: D-J-C. Esse tipo de “falha” no argumento pode ser relacionado a natureza do tema da produção textual e a necessidade de experiências extralinguística dos alunos.

Alguns dos voluntários conseguiram construir um Argumento Simples, com os três elementos para um discurso eficaz, mas mesmo usando e reconhecendo esses elementos, é notório que a adesão do argumento não é satisfatória.

Na proposta de redação 2 com o tema “a crise hídrica no Brasil” constatamos um maior uso do argumento simples, formado por D-J-C, de acordo com o padrão argumentativo de Toulmin (2006) e um uso significativo do argumento completo D-J-C-Q e D-J-C-A. Percebe-se uma evolução discursiva argumentativa nesses alunos, eles conseguem utilizar um dado comum (D) que gera uma justificativa confiável e sustenta as suas conclusões. Nessa proposta de redação, eles utilizam-se dos (Q) qualificadores e (A) apoios da (J) Justificativa, o uso não é alto, mas é muito bem empregado.

É possível também reconhecer que esses alunos quando questionados ou excitados a pontuar sua opinião sobre um problema social/mental como na proposta

I, eles são invasivos e auxiliam seu poder de persuasão com material do senso comum, tanto dele como orador como também do seu auditório. Como foi pontuado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) essa é uma das estratégias de argumentação, mas só ela não qualifica um discurso eficaz. Além disso, na proposta 2, os alunos fazem um uso muito baixo de justificativa, observamos falta de habilidade em selecionar aquelas que melhor servissem para fundamentar os dados, de modo a defender os seus pontos de vista.

Toulmin (2006) postula que os argumentos mais bem elaborados são aqueles que possuem um maior número de componentes. Todavia, o que constatamos foi que os alunos ainda sentem dificuldades em utilizar os elementos básicos da argumentação o que também dificulta no desenvolvimento do domínio dos elementos mais elaborados. Provavelmente, eles recorrem a esses elementos sem ter noção do que eles representam para a construção de uma argumentação mais consistente.

Esses dados nos levam a deduzir que os alunos têm dificuldade em elaborar argumentos suficientes para sustentar e defender sua opinião ou até mesmo discutir determinados assuntos, utilizando-se na maioria das vezes de justificativas do senso comum, que refletem a voz social, como principal estratégia para tentar convencer o interlocutor a aceitar o seu ponto de vista. É uma das maneiras de enxergarmos nestes discursos o uso da polifonia, a recordação de discursos anteriores baseados nas crenças sociais sobre o assunto, gera um ponto de argumentação interessante.

A falta de habilidades no desempenho das técnicas argumentativas ressalta em nossas observações referente a dificuldade de articulação textual dos alunos, a grande incidência no uso do argumento pragmático pelos alunos nas duas propostas pode ser atribuída ao fato de ser mais fácil para eles relacionarem determinados fatos às suas consequências favoráveis ou desfavoráveis, uma vez que estas podem ser aceitas pelo senso comum, pois não necessitam de provas ou evidências para fundamentá-las.

É respaldado também que a maioria dos alunos reproduzia em seus enunciados como sustentação de tese o discurso moral e social presente na sua vida. O argumento por vínculo causal é utilizado para mostrar, principalmente, as consequências que a crise hídrica e a falta de empatia podem causar ao mundo. É importante destacar que este último argumento evidencia a importância dos lugares de qualidade, fundada em valores compartilhados pela maioria dos auditórios e bastante utilizados quando a intenção é reforçar um argumento a fim de conseguir a

adesão (reação) a uma tese.

Esses dois tipos de argumento nos chamam atenção por poder ser associado a um dos marcadores argumentativos listados por Koch (2008) em seu livro *Argumentação e Linguagem*. Que seria a polifonia e a pressuposição, nestas produções observamos que as construções dos dados (D) e justificativas (J) dos argumentos eram pautados exclusivamente pelo o discurso social dos alunos. Koch (2008, 2010) se refere à polifonia como um evento pelo qual diferentes “vozes”, que falam sob perspectivas ou pontos de vista diferentes, fazem-se presentes em um mesmo enunciado e com as quais o locutor pode se identificar ou não. Para a autora, a presença dessas vozes é indicada por marcas linguísticas, como determinados operadores argumentativos: ao contrário, mas, embora; como podemos observar nos trechos analisados.

Constatamos ainda, um uso excessivo de alguns Operadores Argumentativos, o operador **e** foi o mais utilizado nas duas propostas, aparecendo em primeiro lugar com a função de adicionar um enunciado ao anterior, além de ser usado para introduzir um argumento mais forte. O operador **que** vem em segundo lugar, utilizado mais frequentemente com a função de introduzir um enunciado de valor explicativo e integrar. Em terceiro aparece o marcador **como** com função de exemplificação, seguido do **para** com valor de finalidade, seguido do **pois**. Na quinta posição vem o **contudo**.

Os demais operadores aparecem com um número de incidências bem menor, no entanto, não são menos importantes para a construção da argumentação, conforme atestam as análises aqui descritas.

A utilização desses operadores pelos alunos demonstra que a maioria tem conhecimento da função gramatical que esses marcadores desempenham na construção textual, no entanto, constatamos que alguns desses recursos são usados de maneira redundante, como é o caso dos operadores **e**, **que**, **para**. Esse tipo de “abuso” linguístico torna o texto fragmentado e sem um raciocínio textual satisfatória o que também empobrece a argumentação. Por outro lado, verificamos que alguns alunos conseguem diversificar, fazendo uso de operadores argumentativos com funções variadas em sua produção textual, como é o caso dos operadores **além disso**, **e também** para fazer somas de argumento e fortalecimento deles.

Os dados aqui levantados apontam para a existência nos textos investigados de uma construção textual que atende a um padrão mínimo de argumentação, em que

se observa o esforço por parte dos alunos, em lançar mão de determinadas técnicas argumentativas na tentativa de justificar seu ponto de vista, embora não consigam efetuar operações mais complexas, como a inserção da contra argumentação que os levem a ultrapassar um padrão mínimo de argumentação.

Ainda na tentativa de atender à tarefa solicitada, procuram fazer uso de diversificados recursos linguístico- discursivos na intenção de tornar sua argumentação mais elaborada, mas como podemos perceber, o resultado não atingi a proposta do gênero dissertativo- argumentativo.

Esses resultados nos levam a acreditar que, muitas vezes, os problemas da produção textual do gênero em estudo estão relacionados com as características desse gênero na escola, cujas condições de produção, dissociadas do caráter interativo da língua, dificultam o desenvolvimento da capacidade argumentativa que leve os alunos a apresentar uma opinião bem fundamentada também atribuído ao peso psicológico de “decorar” estruturas e fórmulas textuais para um determinado tipo de seleção futura, o que danifica o propósito social e linguístico desse gênero. Por tudo que foi ilustrado sobre o processo do ensino da escrita no Brasil, podemos reconhecer nas produções desses alunos uma concepção de linguagem baseada na arte da “boa escrita”, com construções sintáticas bem elaboradas, mas que falta o significado, o poder do discurso próprio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções textuais no final do Ensino Médio são configuradas como uma habilidade classificatória, principalmente por seu bom desenvolvimento estar voltado a uma prova de seleção de carreira, como é o ENEM. É por isso que as pesquisas/estudos sobre o ensino da escrita nesta modalidade de ensino são tão relevantes para a Educação Brasileira e para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste trabalho, promovemos um estudo de produções textuais elaboradas por alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Alagoas com o objetivo de verificar como eles constroem a sua argumentação para temáticas que exigem um posicionamento, seja defendendo ou negado uma tese.

Ao elaborar esta proposta de pesquisa, o nosso interesse estava voltado para a compreensão do desenvolvimento relacionadas ao gênero dissertativo-argumentativo escolar, uma vez que este gênero é utilizado, na maioria dos casos, como um dos principais pré-requisitos para aprovação em exames de ingresso às universidades.

Em vista disso, seguimos com o nosso objetivo, que foi investigar como os alunos estruturam a sua produção textual, verificando quais os elementos do padrão argumentativo são mais frequentes, que técnicas argumentativas e recursos linguístico-discursivos dão suporte à orientação argumentativa nos seus enunciados quando solicitados a defender o seu ponto de vista.

Assim, ao darmos prosseguimento a esta investigação, no intuito de compreender o funcionamento dos gêneros como objeto de ensino, em especial desse gênero escolar, para embasar a nossa análise, foi necessário realizar um estudo dos pressupostos teóricos de Bakhtin ([1929]1995),([1979] 2003), sobre o dialogismo e os gêneros discursivos, Schneuwly e Dolz (2004) e de outros teóricos sobre os gêneros como práticas sócio-históricas.

Além disso, foi preciso fazer um apanhado dos postulados da argumentação, resgatados pelos estudos de Stephen Toulmin ([1958] 2006) e de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), até a abordagem de Oswald Ducrot (2009), que postula uma argumentação realizada na própria língua.

A análise nos textos dos alunos nos levou a constatar que alguns desses colaboradores apresentam dificuldades relativas à produção do gênero dissertativo-argumentativo escolar. No que tange à organização de um padrão argumentativo, a

maioria dos textos pesquisados não compactuam com o padrão da argumentação simples, construído com dado (D), justificativa (J) e conclusão (C), sem conseguir atingir uma argumentação mais elaborada.

Mesmo esses alunos e os que conseguem inserir em seu texto os elementos de uma argumentação completa, que, para Toulmin, deve apresentar, além desses três, pelo menos mais outro elemento, não conseguem organizar as ideias, selecionando as justificativas mais relevantes para a defesa de sua tese.

Quanto à utilização das técnicas argumentativas, percebemos que predominam os argumentos quase-lógicos incompatibilidade e os argumentos fundados na estrutura do real, onde sobressai o argumento pragmático, por vínculo causal e autoridade.

A recorrência a esses argumentos pelos alunos serve para reforçar a defesa do seu ponto de vista, principalmente, quando a argumentação questões de natureza social, como é o caso das duas propostas textuais.

A análise dos recursos linguístico-discursivos, como os operadores argumentativos, permitiu-nos verificar que, quanto aos índices de ocorrência, os operadores **e**, **para/para que**, **como**, **que** e **mas** aparecem com frequência, sendo usados de forma exaustiva, constituindo os quatro operadores mais utilizados pela maioria dos estudantes nas duas propostas. Convém destacar a frequência muito elevada do operador **e** também. Observamos, ainda, sua utilização pelos alunos investigados, não apenas com função de adição, mas de acrescentar um argumento conclusivo, de maneira incisiva.

No decorrer deste estudo vimos que os alunos apresentam algumas dificuldades relacionadas à escrita do gênero dissertativo-argumentativo, principalmente quanto à seleção e organização dos argumentos necessários à esses problemas podem ser atribuídos à própria especificidade do gênero, cuja situação comunicativa assume significados específicos, pois perde o contato com situações de interação social espontâneas e plurais, esse gênero escolar faz o aluno assumir uma posição enunciativa requisitada pela tarefa que dificulta o processo dialógico.

Essa falta de perspectiva discursiva anula a interlocução, o que torna a situação de produção escrita artificial e afasta o texto da dimensão dialógico da língua, prejudicando o processo argumentativo, haja vista que o ato de argumentar implica a busca de adesão do interlocutor a uma tese.

Assim, acreditamos que uma prática constante com a escrita, que busque a

construção de uma argumentação que resgate o seu caráter dialógica, envolvendo os alunos em situações de interação, pode favorecer a construção eficaz do gênero dissertativo-argumentativo escola, ainda esse estudo dos elementos que compõem o argumento, assim como das técnicas e recursos linguístico-discursivos presentes na construção do gênero dissertativo-argumentativo pelos alunos, pode nos orientar enquanto professor sobre os aspectos da produção textual argumentativa que devem ser enfatizados no processo de ensino/aprendizagem, de modo que os alunos percebam o valor persuasivo que esses recursos possuem e aprendam a utilizá-los em sua produção textual.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir no sentido de fomentar e aprofundar discussões em torno da produção textual, assim como compartilhar experiências para o aperfeiçoamento de uma prática de ensino da produção escrita que favoreça a competência textual argumentativa dos alunos e vise um ensino da escrita consciente e disposta a contribuir com a vida social dos alunos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. Antônio P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense: Universitária, [1929]1981.
- BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual**: In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002.
- BRAIT, B; CAMPOS, M. I. Da Rússia czarista a web. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo, Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acessado em 06 jun. 2022.
- DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, [1984]1987.
- \_\_\_\_\_. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, [1988]1990.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, [1967]1988.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A Interação pela Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: E. O. RANGEL; R.

H. R. ROJO (Orgs.) Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos em materiais didáticos. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2005.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso - um enfoque enunciativo**. Campinas: UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.21-39.

SOUZA, Adriana Nunes de. **Leitura e prática pedagógica no Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Dialética, 2022. 144 p.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2006.

U. Flick. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: A construção da dissertação**. 1. ed. Recife: Ed. do Autor, 2001.