PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Isabel Soares Oliveira

A produção do texto argumentativo na Educação Básica, Técnica e Tecnológica: perspectivas para o ensino da escrita no Estado do Maranhão

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2020

Maria Isabel Soares Oliveira

A produção do texto argumentativo na Educação Básica, Técnica e Tecnológica: perspectivas para o ensino da escrita no Estado do Maranhão

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

São Paulo

2020

Lutar com palavras parece sem fruto.

Não têm carne e sangue...

Entretanto, luto.

(O lutador – Carlos Drummond de Andrade)

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

À minha mãe, que me ensinou a decodificar o mundo por meio da palavra escrita.

Ao meu pai (*in memoriam*), que me cedeu o colo às minhas primeiras leituras.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento: 88887.150521/2017-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code: 88887.150521/2017-00

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu protetor, que sempre cuidou de mim.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro, em especial ao reitor, professor Francisco Roberto Brandão, ao ex-diretor-geral, professor Mariano Matos Ribeiro, e ao atual diretor-geral, professor Vandeberg Pereira Araújo, pelo apoio e pela autorização para afastamento integral, que me possibilitaram desenvolver os estudos de doutorado ao longo de três anos.

À professora doutora Sueli Cristina Marquesi, bênção divina em minha vida, sinônimo de competência, exemplo de pesquisadora, pela oportunidade de aprendizado, por ter me guiado, com firmeza e humanidade, para que eu pudesse, em meio às minhas fragilidades, evoluir como pesquisadora, tornar-me um ser humano melhor, armazenar boas lembranças e realizar um dos sonhos da minha vida: concluir o doutorado em Língua Portuguesa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que me acolheu, representada pelos professores doutores João Hilton Sayeg de Siqueira e Luiz Antonio Ferreira, exemplos de sapiência, serenidade e simplicidade.

Ao professor doutor Luiz Antonio Ferreira, agradecimento adicional, por me ensinar “a deixar o texto falar” e por aceitar compor a banca de defesa.

À professora doutora Nancy dos Santos Casagrande e ao professor doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior, pela atenção e pelo carinho com que leram meu trabalho, pelas contribuições para seu encaminhamento e por aceitarem fazer parte da banca de doutorado: qualificação e defesa.

À Professora Doutora Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa) que, sempre muito simpática e generosa, com suas observações durante edições do Colóquio sobre Leitura, Escrita e Ensino (CELE), contribuiu para o aprimoramento de minha pesquisa; agradeço também por aceitar compor a banca de defesa.

Às professoras doutoras Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Maria das Graças Soares Rodrigues, por aceitarem compor a banca de defesa como suplentes.

Aos colegas do grupo de pesquisa Texto, Escrita e Leitura, em especial às professoras doutoras Ana Lúcia Tinoco Cabral, “meu presente divino”, e Vanda Maria da Silva Elias, pelas contribuições valiosas para o meu trabalho durante edições do Colóquio sobre Leitura, Escrita e Ensino (CELE).

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, que me permitiram crescer como estudiosa da área e, em especial, às professoras doutoras Sueli Cristina Marquesi e Leonor Lopes Fávero, e aos professores doutores Luiz Antonio Ferreira e João Hilton Sayeg de Siqueira, pelo carinho com que me receberam na PUC-SP, por todo o incentivo e pelo conhecimento semeado em minha vida.

À Andrea Pisan, pela forma gentil, generosa e profissional a cada revisão do texto, em busca da clareza na escrita.

Às amigas Andrea Ferreira Cavalcante Caputo e Irmã Vânia Cristina de Oliveira, pelo carinho, companheirismo e cuidado, pelos risos, pelo compartilhamento de saberes, pela disposição para aprendermos juntas e pela amizade para além da PUC-SP.

À minha irmã capixaba, Luana Ferraz, pelas gargalhadas, pelas experiências e pelas reflexões sobre a vida e sobre os seres humanos.

À Tatiana da Conceição Gonçalves, pelas reflexões sobre a vida e sobre a prioridade dos estudos.

À Kayla Braga, minha amiga, pelas reflexões sobre a escrita de uma tese.

Aos colegas das disciplinas e seminários cursados, pelo aprendizado construído e compartilhado.

À Geysa, pela forma gentil e descontraída, com que interagimos neste período de estudos remoto na PUC/SP.

À Lourdes, que me auxiliou, em momentos importantes desta caminhada.

À mamãe, que sempre esteve comigo, mesmo à distância, e ao papai (*in memoriam*), pelo amor incondicional.

Ao Ivanildo, meu companheiro e amigo, por respeitar minha vida acadêmica e por compreender minha ausência em nossas vidas nesse período.

À Luzza Oliveira, minha irmã querida, pelas palavras de incentivo e por reavivar minha confiança na certeza desta minha escolha.

À Samara, minha sobrinha, pela companhia nas noites de estudo.

Aos meus alunos, em especial aos do IFMA – *Campus* Pinheiro, que também me motivaram a buscar conhecimentos teórico-metodológicos sobre a escrita argumentativa.

Aos colegas de trabalho, que, por meio dos votos, colaboraram para o meu afastamento de três anos para cursar o doutorado em Língua Portuguesa.

Que Deus abençoe cada um!

RESUMO

Esta tese tem como tema a produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos concluintes do Ensino Médio que frequentam a Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro, e que são candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Justificamos a escolha pelas dificuldades observadas na escrita de textos dissertativo-argumentativos por parte desses estudantes. A hipótese é de que o conhecimento acerca do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos pode auxiliar os alunos a superarem dificuldades de escrita e a se tornarem proficientes na produção de textos dissertativo-argumentativos. As perguntas de pesquisa que norteiam este estudo são: 1) Quais são as dificuldades que os alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro enfrentam na produção de textos dissertativo-argumentativos? e 2) Que contribuições pode trazer o estudo do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos para que esses alunos se tornem proficientes na escrita de textos dissertativo-argumentativos? Temos como objetivo geral: investigar a relação entre planos de texto, sequências textuais argumentativas e construção de argumentos em defesa do ponto de vista assumido pelo aluno da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro em textos dissertativo-argumentativos. Os objetivos específicos são: 1) identificar, descrever, analisar e interpretar as dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo referentes ao plano de texto, à elaboração de sequências textuais argumentativas e à construção de argumentos que os sujeitos de nossa pesquisa enfrentam na escrita de textos dissertativo-argumentativos; 2) comparar os textos produzidos pelos alunos sem a nossa orientação com aqueles produzidos após nossa orientação acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo; 3) indicar perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas ao desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro. O presente trabalho, de abordagem qualitativa e base teórico-analítica, caracteriza-se como pesquisa-ação e fundamenta-se, teoricamente, nos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Textual, notadamente os de Marquesi (2004); Fávero e Koch (2012 [1983]); Koch (2015; 2014 [1997]); Marcuschi (2008). Para tratar de plano de texto e sequências textuais argumentativas, fundamentamo-nos na Análise Textual dos

Discursos, no âmbito da qual estão os trabalhos de Adam (1992; 2011), bem como de Marquesi (2014); Marquesi, Elias e Cabral (2017); Cabral (2013); Silva (2012 [1967]). No campo da argumentação, em relação aos tipos de argumentos, apoiamo-nos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]); Ferreira (2015); Fiorin (2015); Meyer (2008); Amossy (2018). No tocante aos conectores argumentativos, baseamo-nos em Koch (2012 [1993]), Koch e Elias (2016); Cabral (2010); Adam (2011). O *corpus* é composto por oito textos produzidos por alunos do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro. Os resultados obtidos revelam que a aplicação de estratégias para o desenvolvimento de textos dissertativo-argumentativos elaboradas com base no aporte teórico do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos pode levar o aluno a superar dificuldades de escrita, contribuindo para torná-lo proficiente na produção de tais textos.

Palavras-chave: Plano de texto. Sequências textuais argumentativas. Tipos de argumentos. Conectores argumentativos. Textos dissertativo-argumentativos.

ABSTRACT

This thesis is about the production of argumentative dissertation texts made by Ensino Médio graduating students from Basic Education, Technics and Technology (EBTT) from Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - *Campus Pinheiro*, and who are applying for Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). The choice is justified by the difficulties that have been checked in the writing of argumentative dissertation texts by these students. The hypothesis is that the knowledge around the text plan, its argumentative textual sequences, kinds of arguments and argumentative connectors may support the students to overcome writing difficulties and make them proficient at producing argumentative dissertation texts. Research questions which circle around this study are: 1) what are the difficulties that students from EBTT of IFMA - *Campus Pinheiro* go through at producing argumentative dissertation texts? and 2) which contributions may be brought by the text plan study, argumentative textual sequences, kinds of arguments and argumentative connectors in order to the students become proficient at writing argumentative dissertation texts? There is a general aim: looking into the link between text plans, argumentative textual sequences and the making of arguments in order to defend the viewpoint assumed by the students from EBTT of IFMA - *Campus Pinheiro* in argumentative dissertation texts. The specific aims are: 1) identifying, describing, analyzing and interpreting the difficulties at writing the argumentative dissertation text referring to the text plan, to the argumentative textual sequences elaboration and the argumentative making that the subjects of this study go through along the argumentative dissertation texts writing; 2) comparing the texts which were produced by the students without our intervention to those ones which were produced after our intervention about the argumentative dissertation text making; 3) pointing perspectives for the argumentative dissertation texts writing teaching, aiming the development of the writing proficiency of students from EBTT of IFMA - *Campus Pinheiro*. This current study of qualitative approach and analytical and theoretical basis, is characterized as an action research and is based upon, theoretically, in the studies developed in the Textual Linguistics field, mainly those by Marquesi (2004); Fávero and Koch (2012 [1983]); Koch (2015; 2014 [1997]); Marcuschi (2008). To explain about the text plan and the argumentative textual sequences, this study is based upon the Speech Textual

Analysis where studies by Adam (1992; 2011), as well as Marquesi (2014); Marquesi, Elias and Cabral (2017); Cabral (2013); Silva (2012 [1967]) are. In the argumentation field referring to the kinds of arguments, the study is supported by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]); Ferreira (2015); Fiorin (2015); Meyer (2008); Amossy (2018). Regarding the argumentative connectors, this study is based upon Koch (2012 [1993]), Koch and Elias (2016); Cabral (2010); Adam (2011). The corpus is composed of eight texts produced by the 3rd Grade students from Ensino Médio of EBTT of IFMA - *Campus Pinheiro*. The obtained results reveal that the strategies which are applied for the development of argumentative dissertation texts made based upon the text plan theory, the argumentative textual sequences, kinds of arguments and the argumentative connectors may lead the student to overcome writing difficulties contributing to make him proficient at producing such texts.

Key words: Text plan. Argumentative textual sequences. Kinds of arguments. Argumentative connectors. Argumentative dissertation texts.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Quantitativo de notas mínimas (0) e notas máximas (1.000) em Redação – Enem (2014-2018)	16
Quadro 2	Número de participantes por faixa de proficiência em Redação segundo a idade (Brasil, (2018-2016)	17
Quadro 3	Número de participantes por faixa de proficiência em Redação segundo a idade por unidade da Federação (Maranhão, 2018-2016)	18
Quadro 4	Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa conforme os PCN-EM	33
Quadro 5	Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Práticas de linguagem	35
Quadro 6	Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio: análise dos fatores de variabilidades das (e nas) práticas de linguagem	36
Quadro 7	Sete competências específicas a serem desenvolvidas por alunos do Ensino Médio	41
Quadro 8	Competências e habilidades relacionadas à produção escrita	43
Quadro 9	Competências específicas e respectivas habilidades de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	44
Quadro 10	Proposta curricular para o curso Técnico em Informática – Bases científicas e tecnológicas e competências de Língua Portuguesa (2015)	48
Quadro 11	Competências e respectivos critérios de avaliação da redação do Enem	52
Quadro 12	Princípios de estruturação da redação do Enem	55
Quadro 13	Movimento argumentativo segundo Toulmin	86
Quadro 14	Tipos de argumentos e técnicas argumentativas	89
Quadro 15	Condições da argumentação	91
Quadro 16	Comparativo entre o esquema argumentativo de Toulmin e a estrutura da redação do Enem	94
Quadro 17	Diferenças entre as técnicas argumentativas: exemplo e ilustração	109
Quadro 18	Textos que compõem o *corpus* da pesquisa	121
Quadro 19	Plano de texto do Texto A -1	126
Quadro 20	Estrutura da sequência argumentativa no Texto A -1	128
Quadro 21	Plano de texto do Texto B-1	133
Quadro 22	Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-1	135
Quadro 23	Plano de texto do Texto A-2	139
Quadro 24	Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-2	142
Quadro 25	Plano de texto do Texto B-2	148
Quadro 26	Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-2	151
Quadro 27	Plano de texto do Texto A-3	159
Quadro 28	Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-3	163
Quadro 29	Plano de texto do Texto B-3	169
Quadro 30	Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-3	173
Quadro 31	Plano de texto do Texto A-4	179
Quadro 32	Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-4	180
Quadro 33	Plano de texto do Texto B-4	182
Quadro 34	Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-4	186
Quadro 35	Seções dos planos de texto identificadas nas produções	191
Quadro 36	Elementos da sequência textual argumentativa identificados nas produções	194
Quadro 37	Tipos de argumentos identificados nas produções	195
Quadro 38	Conectores argumentativos identificados nas produções	199

Figura 1	Níveis ou planos da análise de discurso e da análise textual	72
Figura 2	Estrutura sequencial-composicional do texto	75
Figura 3	Esquema simplificado de base da sequência argumentativa	82
Figura 4	Estrutura da sequência argumentativa prototípica	82
Figura 5	Estrutura do argumento	92

SUMÁRIO

Introdução 16

Capítulo 1 – Contextualização da pesquisa 25
1.1 Diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio 25
1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – C*ampus* Pinheiro 46
1.3 A proposta de ensino de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IFMA – *Campus* Pinheiro 47
1.4 O Exame Nacional do Ensino Médio e o texto dissertativo-argumentativo na EBTT 50

Capítulo 2 – Fundamentos teóricos 60
2.1 A abordagem sociocognitivo-interacional e a produção de texto 60
2.2 A Análise Textual dos Discursos 70
2.3 Planos de texto como estratégia de produção textual 72
2.4 Sequências textuais 81
2.4.1 Sequências textuais argumentativas 82
2.5 Estudos sobre a Argumentação 87
2.5.1 Tipos de argumentos como estratégias de produção textual 92
2.5.2 Conectores argumentativos 113

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa e constituição do *corpus* 119
3.1 Problema, perguntas de pesquisa, hipótese e objetivos 119
3.2 Constituição do *corpus* 120
3.3 Procedimentos metodológicos 121
3.4 Categorias e procedimentos de análise 123

Capítulo 4 – Análise do *corpus* 125

Capítulo 5 – Discussão de resultados da análise e perspectivas para o ensino da escrita.....191
5.1 Comparação entre os textos dos grupos A e B por categorias de análise 191
5.2 Perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo.....210

Considerações finais.....213
Referências.....216
Apêndices.....222

INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos concluintes do Ensino Médio que frequentam a Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro, e que são candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A produção de textos no ambiente escolar é um exercício fundamental para que o aluno desenvolva, aprofunde e coloque em prática estratégias de escrita, especialmente aquelas relacionadas à argumentação, que poderão ser utilizadas tanto no próprio ambiente escolar quanto fora dele, como é o caso de exames avaliativos, a exemplo do Enem. Nesse exame, as propostas de redação exigem do candidato a assunção de um posicionamento em relação a determinado tema, o que requer que ele lance mão de estratégias e de recursos argumentativos variados.

No estudo que ora apresentamos, focalizamos as dificuldades de escrita de textos dissertativo-argumentativos. Destacamos, aqui, em relação ao Enem, o quantitativo de inscritos, de notas mínimas (0) e de notas máximas (1.000) pontuadas nas redações (Quadro 1), de modo a evidenciar a dificuldade que a escrita de textos dissertativo-argumentativos impõe para a maioria dos participantes.

Embora a nota do Exame valha para o candidato concorrer a uma vaga no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e ainda que a pontuação máxima de 1.000 obtida na redação lhe possibilite o acesso a cursos superiores em várias universidades públicas e particulares no Brasil, o desempenho dos participantes que realizaram o Enem entre 2014 e 2018 diminuiu nesse período (Quadro 1). Trata-se de um decréscimo significativo no quantitativo de notas máximas (1.000) e evidencia um dado preocupante em comparação aos anos posteriores (2016 a 2018): a elevação do número de participantes com notas mínimas e medianas.

Quadro 1 – Quantitativo de notas mínimas (0) e notas máximas (1.000) em Redação – Enem (2014-2018)

Ano	Participantes/inscrições	Nota mínima (0)	Nota máxima (1.000)

2014	6.193.565 inscrições	529.471 redações	250 redações
2015	5.755, 091 inscrições	53.000 redações	104 redações
2016	8.627, 367 inscrições	291.806 redações	77 redações
2017	6.731,342 de inscrições	309.157 redações	53 redações
2018	5,5 milhões de inscrições	112.559 redações	55 redações

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 20 maio 2019.

Outro aspecto importante a ser considerado é a proficiência dos participantes. Desde 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga sinopses estatísticas do Enem. Essas sinopses contêm tabelas que reúnem informações dos inscritos, obtidas por meio de Questionário Socioeconômico e por meio da aplicação do próprio Exame. A organização dessas informações é feita por região geográfica e por unidade da federação, conforme consta nos quadros 2 e 3, o que nos permite observar a proficiência de participantes na faixa etária de 17 anos (concluintes da Educação Básica), no Brasil e no Estado do Maranhão, entre 2018 e 2016.

O Quadro 2 retrata a proficiência dos candidatos na faixa etária de 17 anos. Em 2018, eles obtiveram média de 522,8 pontos na redação. Dos alunos que fizeram a redação, 22,5% alcançaram a média e apenas 11% atingiram 1.000 pontos. Em 2017, a média na prova de redação foi de 558 pontos. Dos alunos que a realizaram, 32,5% alcançaram a média e apenas 9% obtiveram 1.000 pontos. Em 2016, a média ficou entre 501 e 600 pontos. Dos alunos que fizeram a redação, 33,71% alcançaram a média e apenas 19% atingiram a nota máxima.

Quadro 2 – Número de participantes por faixa de proficiência em Redação segundo a idade (Brasil, 2018-2016)

Ano	País	Faixa de proficiência (em pontos)[1]	Faixa etária (17 anos)
		[0 – 100)[2]	16 Participantes

[1] Destacamos nesta tabela a pontuação mínima, a média e a máxima, respectivamente.
[2] O colchete indica que o último dado, a pontuação 500, entra na frequência; o parêntese indica que o último elemento não é computado na frequência, por exemplo, o último elemento que entra no intervalo é 599.

2018	Brasil	**...**[3]	**...**
		[500 – 600)	173.972 Participantes
		...	**...**
		[1.000]	11 Participantes
Total de participantes:		771.212	
Ano	País	Faixa de proficiência (em pontos)	Faixa etária (17 anos)
2017	Brasil	[0 – 100)	12 Participantes
		...	...
		[500 – 600)	268. 568 Participantes
		...	...
		[1.000]	9 Participantes
Total de participantes:		824.157	
Ano	País	Faixa por proficiência (em pontos)	Faixa etária (17 anos)
2016	Brasil	[0-100)	4 Participantes
		...	...
		[500 – 600)	339. 902 Participantes
		...	...
		[1.000]	19 Participantes
Total de participantes:		1.008,184	

Fonte: dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Considerando dados mais específicos, que contemplam o Estado do Maranhão, no Quadro 3, notamos que, dos alunos na faixa etária de 17 anos que fizeram a redação do Enem em 2018, 21% alcançaram a média; nenhum aluno atingiu a nota máxima. Em 2017, dos alunos que fizeram a redação, 31,3% obtiveram a média; nenhum aluno atingiu a nota máxima. Em 2016, 32,49% alcançaram a média; nenhum atingiu a nota máxima.

Quadro 3 – Número de participantes por faixa de proficiência em Redação segundo a idade por unidade da Federação (Maranhão, 2018-2016)

Ano	Unidade da Federação	Faixa de Proficiência (em pontos)[4]	Faixa etária (17 anos)
2018	Maranhão	[0 – 100)	1 Participante
		...	**...**
		[500 – 600)	5.407
		...	**...**
		[1.000]	--
Total de participantes:		25.620	
Ano	Unidade da Federação	Faixa de Proficiência	Faixa etária (17 anos)

[3] Suprimimos as demais pontuações.
[4] Destacamos nesse quadro a pontuação mínima, a média e a máxima, respectivamente.

		(em pontos)	
2017	Maranhão	[0 – 100)	2 Participantes
		...	**...**
		[500 – 600)	8. 555
		...	**...**
		[1.000]	--
Total de participantes:		27.286	
Ano	Unidade da Federação	Faixa por proficiência (em pontos)	Faixa etária 17 anos)
2016	Maranhão	[0-100)	5 Participantes
		...	**...**
		[500 – 600)	10.482
		...	**...**
		[1.000]	--
Total de participantes:		32. 262	

Fonte: dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Observamos, com base nos dados constantes dos quadros 1, 2 e 3, que as dificuldades na proficiência escrita, especialmente de textos dissertativo-argumentativos, devem ser enfrentadas, caso contrário, o problema persistirá. Nesse contexto, o conhecimento dos dados divulgados pelo Inep, no recorte de três anos consecutivos, entre os participantes do Enem na faixa etária de 17 anos, concluintes do Ensino Médio no Estado do Maranhão, nenhum aluno alcançou a nota máxima no texto dissertativo-argumentativo exigido no Exame.

Uma possibilidade de enfrentamento dessa realidade é mediante a adoção de práticas de escrita fundamentadas teórico-metodologicamente, que contribuam para o desenvolvimento do nível de proficiência escrita do texto dissertativo-argumentativo, notadamente no 3º ano do Ensino Médio, nele incluídos os alunos na faixa etária de 17 anos do Maranhão, visto que nenhum conseguiu atingir a nota máxima em três anos consecutivos, 2016-2018.

Entendemos que o texto argumentativo resulta de um plano de texto construído com base em estratégias que envolvem as sequências textuais, entre elas, as sequências textuais argumentativas, e a construção e organização de argumentos com vistas à defesa de determinado ponto de vista. A consciência crítica do produtor do texto, diante do problema social, político ou cultural em discussão, é fundamental para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

É desse lugar que o sujeito constrói conhecimentos e reflete sobre problemáticas da realidade, o que lhe possibilita posicionar-se e assumir um ponto de vista sobre uma questão polêmica discutida, bem como sustentar suas ideias

mediante o emprego de estratégias argumentativas. Para tanto, é preciso que o produtor desenvolva opiniões que possam ser defendidas com argumentos fundamentados em fontes confiáveis.

Nesse sentido, o produtor precisa planejar o que escreve, bem como aprofundar o desenvolvimento das habilidades relativas ao uso das linguagens, intensificando a perspectiva de produção de textos, ampliando as possibilidades de apontar para semelhanças e diferenças pertinentes entre os elementos que compara; selecionar, em um universo de exemplos, amostragens que sejam suficientemente fortes e específicas para representar a totalidade da população sobre a qual generaliza; analisar acontecimentos reais, indicando as possíveis causas; identificar a causa mais provável de determinada consequência, entre outras estratégias.

Como professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, doravante, IFMA – *Campus* Pinheiro, observamos, entre os discentes que participam do Enem, certo temor em relação à redação. Eles comentam sobre as dificuldades que enfrentam na escrita e reconhecem a importância do aprendizado que ocorre no último ano da escolarização básica, momento oportuno para sistematizarem os conhecimentos acerca do emprego da língua padrão, das estratégias argumentativas e, principalmente, da construção de argumentos, de maneira que seus textos cumpram o objetivo enunciativo de autonomia da expressão escrita. Eles afirmam que, ainda assim, consideram difícil estabelecer um ponto de vista e defendê-lo consistentemente.

Com base na observação de provas de redação do Enem aplicadas ano a ano, de 2012 a 2015, as quais estão disponíveis no documento oficial *A Redação no Enem 2012: Guia do participante*[5], temos nos pautado no ensino de estratégias de produção do texto argumentativo adequadas às necessidades dos alunos candidatos ao Enem que frequentam a EBTT do referido *campus*.

Nossa preocupação em relação à produção escrita desses alunos não é recente. Em nossa dissertação de mestrado[6], tendo como base a Linguística Textual

---

[5] As redações nota 1000 do Enem são publicadas em documento oficial divulgado anualmente pelo Inep. Aquelas que obtiveram nota máxima em 2012 estão disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdfhttp://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>.

[6] A pesquisa intitula-se *Plano de texto e articuladores textuais argumentativos em redações nota 1000 do ENEM* e foi desenvolvida na Universidade Cruzeiro do Sul entre 2014 e 2016.

da perspectiva sociocognitivo-interacional, analisamos as estratégias textuais e linguísticas utilizadas em redações que alcançaram o desempenho máximo nas competências requeridas no Enem.

Naquela ocasião, observamos que os saberes interligados e materializados em forma de texto refletiam o conhecimento do produtor e como ele havia utilizado a língua; ele se valia do funcionamento da linguagem e das estratégias argumentativas para persuadir o leitor a concordar com um ponto de vista previamente traçado. Essa constatação permitiu-nos concluir que os produtores dos textos avaliados eram proficientes e que alcançaram resultados satisfatórios no que tange ao uso de estratégias relativas ao planejamento textual e de estratégias de articulação argumentativa para defender um ponto de vista.

É importante lembrar que, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa tem o texto como unidade de trabalho central e como construto que não pode ser desvinculado de seu contexto de produção. Por essa razão, o texto deve ser pensado em articulação com ações planejadas que estimulem a vivência de experiências favoráveis à ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais em que a produção escrita seja uma exigência, como é o caso do Enem.

De um lado, notamos que, na BNCC, entre as sete competências gerais da Educação Básica, está a argumentação, assegurada na competência 7:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

De outro lado, observamos que a habilidade de produzir um texto argumentativo, por meio do qual o aluno do Ensino Médio defenda um ponto de vista, é contemplada na competência específica nº 3 da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ao desenvolver essa habilidade, espera-se que o estudante seja capaz de “debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” (BRASIL, 2018, p. 493).

A produção de texto argumentativo orientada pela BNCC inter-relaciona-se com todos os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa. Os textos produzidos devem fazer sentido em um contexto regido por um campo de atuação: campo da vida social, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Considerando essa perspectiva, desenvolvemos, na EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, uma prática de produção de texto dissertativo-argumentativo baseada no tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", no intuito de levar os alunos a assumirem um posicionamento em relação à questão debatida, a fundamentarem seus pontos de vista com base em dados e fontes confiáveis e a produzirem um texto adequado. Essa prática nos levou a constituir o *corpus* da pesquisa, que se situa no campo das práticas de estudo e pesquisa[7] da BNCC, em interface com a orientação para a produção de texto no Ensino Médio, contemplada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

Em um primeiro momento, ao verificarmos tais produções, identificamos algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na escrita, o que nos levou a definir as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são as dificuldades que os alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro enfrentam na produção de textos dissertativo-argumentativos? e 2) Que contribuições pode trazer o estudo do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos para que esses alunos se tornem proficientes na escrita de textos dissertativo-argumentativos?

Nossa hipótese é de que o conhecimento acerca do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos pode auxiliar os referidos alunos a superarem dificuldades de escrita e a se tornarem proficientes na produção de textos dissertativo-argumentativos.

A fim de respondermos às questões elencadas e verificarmos a hipótese, estabelecemos como objetivo geral investigar a relação entre planos de texto,

---

[7] O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como na do jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (BRASIL, 2018, p. 488).

sequências textuais argumentativas e construção de argumentos em defesa do ponto de vista assumido pelo aluno da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro em textos dissertativo-argumentativos.

Para atingir o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, descrever, analisar e interpretar as dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo referentes ao plano de texto, à elaboração de sequências textuais argumentativas e à construção de argumentos que os sujeitos de nossa pesquisa enfrentam na escrita de textos dissertativo-argumentativos;
- comparar os textos produzidos pelos alunos sem a nossa orientação com aqueles produzidos após nossa orientação acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo;
- indicar perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas ao desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro.

O aporte teórico que nos subsidia advém dos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Textual, notadamente os de Marquesi (2004; 2014); Fávero e Koch (2012 [1983])[8]; Koch (2015; 2014 [1997]; 2012; 2011 [2002]); Koch e Elias (2009; 2016); Marcuschi (2008); Silva (2012 [1967]; Lins e Capistrano Júnior (2017); Marquesi e Cabral (2008). No que se refere a plano de texto e sequências textuais argumentativas, adotamos os pressupostos da Análise Textual dos Discursos (ADAM 2011), bem como os estudos de Marquesi (2014, 2017); Marquesi, Elias e Cabral (2017); Cabral (2013); Passeggi et al. (2010). No campo da argumentação, especialmente em relação aos tipos de argumentos, apoiamo-nos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) e nas contribuições de Ferreira (2015); Fiorin (2015); Meyer (2008); Abreu (2009); Amossy (2018). No tocante aos conectores argumentativos, baseamo-nos em Koch (2012 [1993]), Koch e Elias (2016); Cabral (2010); Adam (2011).

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além da Introdução, das Considerações finais e das Referências.

---

[8] A data entre colchetes indica a publicação original e será indicada na primeira citação de cada obra. Nas menções posteriores, registramos apenas a edição por nós consultada.

No primeiro capítulo, *Contextualização da pesquisa*, situamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro e a proposta de ensino de Língua Portuguesa adotada por essa instituição. Antes, porém, apresentamos as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa de acordo com os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1999; Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Lei n° 13.415/17; e Base Nacional Comum Curricular, 2018. Completando a contextualização da pesquisa, discorremos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio.

No segundo capítulo, *Fundamentos teóricos*, apresentamos os preceitos da Linguística Textual, no que se refere à sua perspectiva sociocognitivo-interacional; da Análise Textual dos Discursos, no que diz respeito aos conceitos de plano de texto e de sequência textual argumentativa, bem como, no que tange às noções de argumentação e de tipos de argumentos, como defendidas por Perelman (1987) e por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]).

No terceiro capítulo, *Metodologia da pesquisa e constituição do corpus*, apresentamos a metodologia de pesquisa e os procedimentos de análise. Iniciamos retomando o problema, as perguntas, a hipótese e os objetivos que norteiam a pesquisa. Em seguida, apresentamos a constituição do *corpus*, oito textos divididos entre o grupo A (quatro textos) e o grupo B (quatro textos). Tratamos igualmente dos procedimentos metodológicos e das categorias de análise.

No quarto capítulo, *Análise do corpus*, apresentamos as análises sistematizadas, de acordo com as categorias adotadas.

Por fim, no quinto capítulo, *Discussão de resultados da análise e perspectivas para o ensino da escrita*, discutimos os avanços entre os textos do grupo A e do grupo B e indicamos perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas à proficiência escritora de alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de compreendermos de maneira mais abrangente o contexto do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), situamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro e a proposta de ensino de Língua Portuguesa adotada por essa instituição. Antes, porém, apresentamos as diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Por fim, discorremos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

1.1 Diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

A política educacional brasileira nos anos finais da década de 1990 foi marcada pela elaboração e divulgação de documentação oficial cujo objetivo era regulamentar as práticas da educação. Esse cenário se estabeleceu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Na ocasião, o Brasil firmou o compromisso de assegurar uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos. Tal medida foi necessária porque o país estava entre as nove nações, conhecidas como E9 – Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão –, com a maior taxa de analfabetismo do mundo.

Esse evento difundiu a ideia de que "a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49), considerando-se

> dois tipos de conteúdos: a) ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas), e b) conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) (TORRES, 2006, p. 62-63).

Especificamente em relação à escrita, ela foi considerada um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem necessários para que cada pessoa pudesse se beneficiar das oportunidades educacionais. Dessa forma, por meio da escrita, seria possível ter acesso a variados tipos de conhecimento e a diversas formas de

aprendizagem, uma vez que, como salienta Torres (2006, p. 63), “ensinar a escrever melhor é ensinar a pensar melhor”.

A aprendizagem e o aprimoramento da escrita podem auxiliar o estudante do Ensino Médio a posicionar-se de maneira clara e precisa diante de questões discutidas socialmente. Isso pode ocorrer por meio da participação plena do estudante, por exemplo, na construção e no gerenciamento do seu próprio desenvolvimento, que exige dele, entre outras ações, superar não só as dificuldades generalizadas no estudo, mas também a dependência do professor e a falta de clareza sobre o aprender a estudar como condição de continuidade da aprendizagem.

Tomando o aprendizado da escrita como uma necessidade pessoal para a melhoria da qualidade de vida, é compreensível que, por meio dela, o jovem também possa exercer a cidadania, conquistar o mundo do trabalho e dar prosseguimento aos estudos de forma mais segura. Sendo proficiente na escrita, o estudante que concluiu a Educação Básica tem a possibilidade de aproveitar diversas oportunidades, como define o art. 1º, inciso 1, da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*:

> Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998, p. 3).

Com base no entendimento de que a escrita é um instrumento para a aprendizagem e ainda tratando das necessidades básicas de aprendizagem na Educação Básica, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, art. 1º, inciso 4 esclarece:

> A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1998, p. 3).

Se na educação básica o aprendizado dos saberes linguísticos deve ser construído sistematicamente, então, esse saber deve compreender também o

aprendizado da argumentação e, mais especificamente, da escrita do texto dissertativo-argumentativo, cuja produção integra o desenvolvimento de habilidades linguísticas adquiridas ao longo da escolaridade e avaliadas ao final do Ensino Médio por meio do Enem. O resultado da proficiência escrita obtido nesse exame tem força de levar os alunos ao ensino universitário.

Com o intuito de examinarmos como é abordada, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a produção do texto dissertativo-argumentativo, apresentamos, a seguir, as diretrizes oficiais que regulamentam os conteúdos a serem ensinados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 1996; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCN-EM, de 1999; Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, de 2006, e Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018.

– **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**

Inicialmente, ressaltamos que as finalidades da educação básica, quais sejam, desenvolver o educando, garantir-lhe formação comum de modo que possa exercer a cidadania e proporcionar-lhe meios para que possa avançar nos estudos e profissionalmente, são asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 22.

A formação comum é indispensável para potencializar as capacidades de cada estudante do Ensino Médio a fim de que ele possa estabelecer relações produtivas individual e coletivamente. A aprendizagem adquirida nesse nível de estudo deve fornecer-lhe os meios para prosseguir de forma consciente no meio acadêmico e ingressar no mundo do trabalho, daí a importância de haver uma base comum de conteúdos que torne possível uma aprendizagem mais equitativa de valores educacionais nesse segmento de estudo.

De acordo com a LDB, a educação brasileira é dividida em dois níveis: 1) educação básica, que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 2) ensino superior. No que se refere à educação básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, há sete modalidades de ensino: “educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação básica do campo, educação escolar indígena, educação

escolar quilombola e educação a distância" (BRASIL, 2013, p. 40). É importante destacar que, no nível superior, a educação profissional tecnológica

> é ministrada nas Faculdades de Tecnologia – Fatecs. As Faculdades de Tecnologia constituem um projeto que se desenvolveu com base em dois movimentos estruturantes: 1. O esforço governamental de implementar a expansão de cursos universitários de curta duração, nas áreas técnicas (inicialmente Engenharia), para fazer face às necessidades do mercado de trabalho, no período do chamado 'milagre econômico,' nos anos 70. [...] 2. A tentativa de se estruturarem cursos de menor duração nas áreas de tecnologia de ponta, projeto que se iniciou com os cursos de Engenharia Operacional instituídos e regulamentados pelos pareceres 60/63 e 25/65 do Conselho Federal de Educação (MANFREDI, 2002, p. 167-168).

Nesta pesquisa, tratamos da modalidade de educação profissional tecnológica denominada *Educação Básica, Técnica e Tecnológica* (EBTT). Sobre essa modalidade de educação, salientamos dois pontos importantes: a LDB, em seu art. 36, § 3º, assegura que "os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos", e, no § 4º, estabelece que "a preparação geral para o trabalho, e facultativamente, a habilitação poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional" (BRASIL, 1996).

Mais adiante, no art. 39 (alterado pela Lei nº 11.741/2008), o desenvolvimento científico e tecnológico é determinado como um princípio: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". Nesse sentido, conforme explica Carneiro (1998, p. 117), "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Já no art. 40, estabelece-se a forma de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica: "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio integrado constituiu uma proposta de enfrentamento das injustiças impostas ao jovem trabalhador, que, ao escolher um curso profissionalizante, não tinha acesso ao conhecimento intelectual, o que lhe impossibilitava conhecer conteúdos de base necessários ao prosseguimento no ensino superior.

O ensino integrado de conhecimentos gerais – disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio – e de conhecimentos específicos de cada eixo tecnológico nessa modalidade de educação profissional deu oportunidade ao estudante de desenvolver competências e habilidades pertinentes à disciplina de Língua Portuguesa, pertencente à área de linguagens e suas tecnologias, e de disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio da educação profissional.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Tais itens evidenciam a importância dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nessa fase de aprendizagem, para que seja possível dar prosseguimento aos estudos. As atividades de consolidar e aprofundar os conhecimentos aprendidos no Ensino Fundamental, por exemplo, exigem complexidade gradativa de compreensão e, consequentemente, de aprendizado.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, a LDB orienta, em seu art. 36, que a educação tecnológica destaque “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; [...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, segmento com o qual relacionamos a *Declaração Mundial de Educação para Todos.* Em ambos os documentos, a Língua Portuguesa é considerada um instrumento de comunicação. Como veremos adiante, a redação do referido artigo foi alterada pela Lei nº 13.415/17.

Vinte anos após a LDB entrar em vigor, a Medida Provisória nº 746, de 2016, deu origem à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, por sua vez, alterou a LDB[9].

---

[9] Além de alterar a LDB (1996), a Lei nº 13.415 alterou a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

– Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

A Lei 13.415/2017 estabelece que o conteúdo a ser estudado tanto em linguagens quanto na formação técnica e tecnológica deve ser determinado pela BNCC (2018). Em seu art. 4, § 3º, determina como obrigatório o ensino de Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio. Quanto ao desempenho dos estudantes ao final da educação básica, no mesmo artigo, § 6º, temos a seguinte diretriz: "A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular". No que diz respeito a cursos técnicos, eles continuam sendo ofertados conforme catálogo apropriado, de acordo com o que assegura o art. 4, § 8º da Lei 13.415/2017:

> a oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Dando prosseguimento a nossa exposição, apresentamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de modo a salientar algumas das determinações para o ensino da Língua Portuguesa, em particular no que se refere à escrita.

– **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) – Língua Portuguesa**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento normatizador "de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem" (BRASIL, 1999, p. 123).

Essa busca de significados que possam ser compartilhados em sala de aula, o documento valoriza a vivência de atividades que sejam significativas para o desenvolvimento integral do aluno e exige que o estudante desenvolva competências textuais conforme o nível de escolaridade concluído. Nesse sentido, de acordo com o documento, as competências elencadas como objetivo

> correspondem à área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social (BRASIL, 1999, p.126).

A fim de prosseguir nos estudos, como recomenda o documento, é necessário superar dificuldades. Assim, é pertinente que a sala de aula, mais que um espaço de elaboração de ideias, seja um espaço de discussões e propício à ampliação de conceitos que favoreçam a competência discursiva dos alunos de modo a despertar-lhes a troca de saberes, a necessidade de aprofundar o conhecimento, a reflexão e a análise construídas conjuntamente.

Para tanto, é fundamental que o professor trabalhe pautado por estratégias que desenvolvam o espírito crítico dos alunos desde o Ensino Fundamental e os auxilie no fortalecimento do posicionamento crítico, como explicita um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos PCN do Ensino Fundamental, segundo o qual os alunos devem se tornar capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 8). O posicionamento adotado desde o Ensino Fundamental pode ajudar o aluno a se sentir encorajado para analisar criticamente fatos da realidade social em que está inserido e utilizar, no Ensino Médio, as habilidades desenvolvidas na esfera da competência do argumentar.

Como orientam os PCN-EM, propor “o debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo” (BRASIL, 1999, p. 129), para que assim ele possa confrontar opiniões e construir suas próprias escolhas.

Conforme consta nas diretrizes desse documento, o aluno dessa etapa da educação básica deve desenvolver o próprio discurso e apropriar-se dos discursos de outrem, compreendendo-os como possibilidades de troca de conhecimentos, de reflexão e de consolidação de ideias. Assim, para que ele compreenda outras vozes materializadas nos textos escritos e avalie o próprio conhecimento construído, precisa aliar conhecimento prático e teórico.

A fim de aprender a lidar com a complexidade da escrita – objeto de reflexão e análise que permite ao produtor do texto transformar significados veiculados –, o aluno

deve praticar essa atividade de modo a desenvolver a competência linguística e utilizar a variedade padrão da Língua Portuguesa, consciente de que um texto é produzido de acordo com expectativas e limites contextuais autorizados e dos usos das competências cognitivas, emocionais e comunicativas requeridas na Educação Básica. Os PCN-EM conferem à linguagem, na modalidade escrita ou falada, papel central no que diz respeito a preparar o aluno para ter desempenho social, como podemos observar nos itens a seguir:

> 1. de qualquer forma, o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção;
> 2. o uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso;
> 3. os conteúdos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais;
> 4. a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido;
> 5. a escola [...] deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua;
> 6. o ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir [...] (BRASIL, 1999, p. 144).

Os aspectos relacionados culminam no domínio de atividades nas quais os alunos podem utilizar-se da linguagem – na fala, na escrita, na escuta e na leitura – como instrumento de interação, objeto de uso, de reflexão sobre os usos e as formas que ela toma nos eventos de comunicação. Dessa perspectiva, a atividade de produção de texto, no contexto do Ensino Médio, pode contribuir para a prática de análise crítica e tomada de decisão diante de fatos e assuntos discutidos.

Ainda conforme os PCN-EM, os conteúdos tradicionais de “literatura, gramática, produção de texto escrito [...] foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 144). Nesse sentido, o conteúdo estudado deve colaborar para o desenvolvimento de competências e de habilidades no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio. Tais competências e habilidades estão explicitadas no Quadro 4, apresentado a seguir.

Quadro 4 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa conforme os PCN-EM

Competências	Habilidades
Representação e comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. [...] Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	[...] Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estruturas das manifestações, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc). [...]
Contextualização sociocultural	Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social. Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: BRASIL (1999, p. 135).

De modo amplo, o trabalho com a linguagem perpassa a abordagem das competências e habilidades mencionadas, uma vez que ela é considerada

> como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 1999, p. 33).

A articulação de significados para representação da realidade por meio da linguagem é uma forma também de organização do mundo em que vivemos e da nossa própria identidade. Os avanços e retrocessos nos usos da linguagem escrita, em contextos diferenciados, retratam a necessidade de se compreender o texto em diálogo com outros textos, com outras vozes histórica e socialmente construídas.

Apreendidas as competências e as habilidades pertinentes à escrita e à leitura em Língua Portuguesa, os alunos estarão mais preparados para confrontar opiniões

e pontos de vista, analisar textos de forma crítica, fazer escolhas adequadas na escrita e produzir o próprio texto.

– **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

O documento oficial *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* constitui "um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado" (BRASIL, 2006, p. 2) cujo objetivo é "contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente" (p. 3). Cabe destacar que o contexto histórico que o sustenta é a década de 1980, período

> marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. [...] O texto passa a ser visto como uma totalidade que só se alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor (BRASIL, 2006, p. 21).

Nessa direção, as práticas propostas nesse documento em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio "[...] devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta" (BRASIL, 2006, p. 18), processo em que o professor tem o papel crucial de propiciar ao aluno do Ensino Médio a construção gradativa de saberes para que avance a níveis mais complexos de estudo e, posteriormente, integre-se ao mundo do trabalho. Para isso, é necessário que o professor, primeiro, sonde os conhecimentos que o aluno já domina, depois, identifique as possibilidades de atuação docente para intervir na realidade encontrada, de modo a promover transformações.

Ao abordar as atividades de produção e de recepção de textos, o documento destaca "tanto os estudos que investem no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto", tratados da perspectiva do interacionismo como atividades co-construídas entre sujeitos, pois "todo e qualquer texto se constrói na interação" (BRASIL, 2006, p. 23).

Segundo essa abordagem, os interlocutores assumem alguns princípios comuns ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, entre homem e homem, entre homem e mundo. Entre esses princípios está o de que "é pela linguagem que o homem se constitui sujeito" (BRASIL, 2006, p. 23).

As Orientações Curriculares também discorrem sobre a organização curricular e sobre a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa. De acordo como documento, escola e professores devem priorizar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem.

Os conteúdos são os elementos organizadores dos eixos temáticos, os quais norteiam os projetos de intervenção didática. Por meio desses projetos, questões pertinentes aos usos da língua e a suas formas de atualização em situações comunicativas (gêneros do discurso), bem como questões relacionadas à análise linguística (aspectos formais da língua) e à análise de como os textos funcionam no âmbito sociopragmático, seriam tomadas como objetos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Como explicitado no Quadro 5, as Orientações Curriculares Nacionais propõem eixos organizacionais e de aprendizagem relacionados às práticas de linguagem.

Quadro 5 – Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Práticas de linguagem

Atividades de produção e de recepção de textos
[...] **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não** Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

Fonte: BRASIL (2006, p. 37).

Essas atividades que envolvem reflexão e reelaboração do texto produzido pelo aluno têm implicações no ensino e na aprendizagem. Como etapas da escrita, a revisão e a reescrita, por exemplo, possibilitam a análise e o aprimoramento do próprio dizer. Por meio dessas práticas, desenvolve-se a observação do texto como unidade

de sentido; o docente, então, pode propor estratégias que ajudem o produtor do texto a identificar falhas na própria escrita, o que é uma oportunidade para o aluno aprender com próprios erros e com os erros de escrita dos colegas, e que o levem a adquirir autonomia em relação ao próprio dizer.

Quando se trata do trabalho de reflexão sobre as práticas de linguagem em funcionamento no texto, as ações de ensino e de aprendizagem voltam-se à análise do próprio texto, do veículo que o divulga, do público ao qual se destina, do objetivo sociocomunicativo. A análise textual ou textualizadora, por exemplo, envolve organização das ideias, progressão, articulação e referenciação.

Sobre o foco das atividades de análise dos elementos envolvidos nas situações de interação das quais emergem os textos, concentramo-nos em dois pontos abordados pelas Orientações Curriculares Nacionais: as estratégias textualizadoras e as ações de escrita, conforme detalhamos no Quadro 6, apresentado a seguir.

Quadro 6 – Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio: análise dos fatores de variabilidades[10] das (e nas) práticas de linguagem

Estratégias textualizadoras:
Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais);
Uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação);
Modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);
Organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/ proposições (relações logico-semânticas);
Organização e progressão temática.

[10] Os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com foco nas atividades de análise, enumeram cinco dimensões do funcionamento do texto, as quais podem ser abordadas nas ações de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nas *Orientações Curriculares*, essas dimensões são denominadas *fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem),* a saber: 1) elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise; 2) estratégias textualizadoras; 3) mecanismos enunciativos; 4) intertextualidade e 5) ações de escrita (BRASIL, 2006).

Ações de escrita:
Ortografia e acentuação;
Construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e natureza (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais);
Função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Fonte: BRASIL (2006, p. 38-39, adaptado).

As ações exigidas na escrita, expostas no Quadro 6, retratam o grau de complexidade linguística, cognitiva e textual com que o produtor precisa lidar no processo de produção de um texto. Na prática, não se espera que o docente, na sala de aula, examine tantos conteúdos de uma só vez. O documento orienta que o professor selecione o foco da análise por interesses centrais das propostas de ensino em curso, considerados os desafios e as necessidades de interesse centrais da proposta de ensino e o perfil de aluno projetado pela escola (BRASIL, 2006).

As dificuldades identificadas nos textos dos alunos devem auxiliar o professor na seleção dos aspectos a serem focalizados no ensino em sala de aula. Ademais, na prática da produção de textos, as adequações linguísticas nas etapas de revisão e de reescrita são comuns, visto que sempre há aprendizes que apresentam graus de dificuldades individuais a serem trabalhados pelo professor, de modo que o aluno possa superá-los. Nesse sentido, a produção e a adequação dos próprios textos por alunos do Ensino Médio, visando ao refinamento de conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental, exige do professor formação não só pedagógica, mas também teórica, para que possa intervir adequadamente na realidade em que atua.

Na sequência, discorremos sobre o conteúdo pertinente ao ensino de Língua Portuguesa constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

– **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais, assim como conhecimentos e competências que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Até dezembro 2018, os PCN direcionavam o planejamento do ensino de Língua Portuguesa. As duas décadas (1999-2019) que separam os PCN da BNCC trouxeram as práticas contemporâneas de linguagem, a exemplo da cultura digital, os processos colaborativos, os novos letramentos e os multiletramentos, para a agenda do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, como documento normativo, a BNCC defende a visão de escolarização e educação de qualidade sustentada no ensino de um conteúdo *básico e comum* a todo o país, de modo a proporcionar oportunidades igualitárias aos discentes.

A BNCC revisita os artigos 32[11] e 35[12] da LDB para estabelecer as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como para reafirmar que, pedagogicamente, fundamenta-se no desenvolvimento de competência, entendendo-a como conhecimento mobilizado que tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na construção dos seus currículos. A noção de competência, segundo o documento, envolve a

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Entre as dez competências a serem ensinadas na educação básica, duas, a nosso ver, competências 4 e 7, apresentadas a seguir, estão diretamente ligadas à Educação Básica, Técnica e Tecnológica e relacionam-se com o foco desta pesquisa:

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

---

[11] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[12] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 6 out. 2019.

> informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

No desenvolvimento da competência 7, por exemplo, a BNCC prescreve os conhecimentos essenciais que os alunos devem construir, especialmente, para argumentar. Nesse contexto de prática da argumentação, o campo de atuação do sujeito enunciador exige dele análise fundamentada em fontes confiáveis e posicionamento eticamente construído.

Tanto nos PCN quanto na BNCC, o texto continua sendo objeto central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, além disso, há orientação para cada uma das práticas da linguagem: escrita, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. A prática da escrita, especialmente, já era abordada nos PCN como produto da interação social; já a produção de textos aparecia como um conteúdo essencialmente procedimental, por isso demandava metodologia adequada para a aprendizagem desse "saber fazer". A BNCC incluiu vários determinantes sociais da escrita no momento da produção textual, entre eles, os campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor. Na abordagem da habilidade de produção, a escrita é apresentada, por vezes, interligada com outras práticas linguísticas, por exemplo, com a prática de leitura e com a de análise linguística/semiótica:

> [...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas dos letramentos valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p.487).

Ao garantir a continuidade da cultura escrita como centralidade e o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados, descrevendo as habilidades exigidas do produtor de texto na última etapa da educação básica, a BNCC oferece caminhos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Com vistas a esclarecer ainda mais esse fazer, o documento expõe a organização do conteúdo mínimo a ser

ensinado e a ser aprendido, por área de conhecimento, e define as competências específicas articuladas às respectivas competências das áreas de ensino, a fim de que haja progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em que, especialmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, ocorre a

> [...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p.471).

O estudo por área permite aprofundar o conhecimento acerca do objeto de ensino-aprendizagem, estabelecer relações entre o conteúdo de áreas de estudo diversas e promover novos saberes. Tal organização reflete a inter-relação entre os campos do saber e a necessária contextualização para que possam ser apreendidos pelos alunos e estes sejam capazes de intervir na realidade. Nessa direção e considerando que o estudante precisa desenvolver a autonomia no que se refere à aquisição e à construção do próprio conhecimento, é preciso conduzi-lo ao aprendizado da reflexão sobre o uso da linguagem nos variados contextos comunicativos.

Na BNCC, as 35 habilidades do componente Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social: *campo da vida social*, *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa*, *campo jornalístico-midiático*, *campo de atuação na vida pública*, sem indicação de seriação. Cada um dos campos, em cada área, envolve conhecimentos e habilidades concernentes às aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, para o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e para a tomada de decisões éticas e fundamentadas.

Conforme consta no documento, deve-se garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas aos saberes historicamente construídos acerca da língua. No que diz respeito ao Ensino Médio, sete são as competências específicas de linguagens e suas tecnologias a serem desenvolvidas pelo aluno, as quais explicitamos no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Sete competências específicas a serem desenvolvidas por alunos do Ensino Médio

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Competência 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Competência 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 490).

Entre as sete competências específicas, explicitadas nos quadros 8 e 9 apresentados adiante, aquelas de números 1, 3 e 7 referem-se a habilidades concernentes à produção do texto argumentativo, as quais devem ser desenvolvidas no Ensino Médio. As competências 4, 5 e 6 são as que “definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das

Línguas [...]. As demais competências contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área" (BRASIL, 2018, p. 489). A cada competência estão relacionadas as habilidades que o estudante deve desenvolver no Ensino Médio.

As habilidades em Língua Portuguesa estão organizadas nos cinco campos de atuação social mencionados anteriormente. Nesses campos, a BNCC apresenta as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), bem como a análise linguística/semiótica referente às competências específicas.

Os campos de atuação social enfatizam o trabalho com os gêneros e as habilidades envolvidas na leitura e na escuta, assim como na produção de textos de diferentes áreas do conhecimento. Se ainda na educação básica a escrita for entendida e vivenciada como instrumento de interação social, o aluno tem a possibilidade de assumir o papel de protagonista na produção de seu texto. Se no Ensino Médio, o protagonismo acontecer de forma contextualizada e dinâmica, ou seja, por meio de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens, poderá auxiliar o estudante a construir, de forma crítica e cidadã, o conhecimento necessário para a vida pessoal e coletiva. Tal atitude exige a consolidação de diversos conhecimentos e responsabilidades, requer também resolução de problemas e a capacidade de tomada de decisões. Nesse sentido, a BNCC define a progressão das aprendizagens e habilidades levando-se em conta

> o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.) já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 499).

Ao tratar da reflexão sobre a produção de textos escritos, o documento fornece orientações na direção de que o aluno se torne sujeito do próprio conhecimento, o que envolve considerar o fazer e o refazer como ações inerentes ao processo de aprendizado da escrita. Nesse processo, as habilidades de Língua Portuguesa, organizadas nos cinco campos de atuação, são essenciais, uma vez que permitem proceder a análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa. Dessa forma, o aluno vivencia as várias etapas da produção textual, que não se dá de forma automática; ao contrário, requer um trabalho constante de tessitura até se chegar a um texto final que seja coerente.

A BNCC organiza as competências entre específicas e transversais, e apresenta as respectivas habilidades desenvolvidas em cada uma delas. Entre as competências expostas, apresentamos quatro específicas e as habilidades correspondentes, em particular, aquelas referentes à produção de textos escritos (Quadro 8).

Quadro 8 – Competências e habilidades relacionadas à produção escrita

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Habilidades: (EM13LPO6) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Habilidades: (EM13LG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (EM13LG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Fonte: BRASIL (2018, p. 493/507/509).

Esse recorte nos permite compreender que a produção do texto argumentativo do aluno do Ensino Médio deve refletir seu posicionamento crítico, em vista dos fatos da realidade, fundamentado em fontes confiáveis. Além disso, a escrita do texto exige práticas sistemáticas compatíveis com produtores experientes, como planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos. Logo, o desenvolvimento processual dessas habilidades pode ser aprofundado no contexto de aprendizagem individual e colaborativa da sala de aula, onde o aluno aprende tanto ao emitir a própria voz como ao ouvir outras vozes de perspectivas diferentes, mas sobre um mesmo assunto discutido.

A prática da leitura, escuta e produção de textos abrange todos os campos de atuação social. No âmbito das competências específicas, uma série de habilidades deve ser desenvolvida pelo aluno do Ensino Médio, entre elas, destacamos as elencadas no Quadro 9, pois essas habilidades estão diretamente relacionadas à escrita de textos argumentativos.

Quadro 9 – Competências específicas e respectivas habilidades de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

Competências específicas e habilidades
Competência 3 Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que realmente respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Habilidade: (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
Competência 1 Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. **Competência 7** Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidade: (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade o texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Competência 1 Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. **Competência 3** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que realmente respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Habilidade: (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.) sempre que o contexto o exigir.

Fonte: BRASIL (2018, p. 507- 509).

Por meio das habilidades dispostas no Quadro 9, observarmos que são necessários conhecimentos, ações distintas, porém complementares, tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende. Tratando especialmente da habilidade (EM13LP02), “[...] as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)” (BRASIL, 2018, p. 491) são aspectos ligados à estrutura e à construção dos argumentos no texto dissertativo-argumentativo, alguns deles abordados teórico-

metodologicamente nesta pesquisa. A habilidade (EM13LP05) é fundamental para a análise de textos argumentativos e para o aprofundamento da compreensão e da organização argumentativa dos produtores de textos.

A habilidade (EM13LP12) é imprescindível à fundamentação das justificativas em fontes confiáveis, a fim de elevar o grau de informatividade do texto argumentativo. Já a habilidade (EM13LP15) contempla o processo de produção do texto argumentativo. Nesse sentido, as habilidades a serem alcançadas pelo aluno do Ensino Médio, conforme a BNCC, visam a assegurar o direito de aprendizagem que contribua para a formação integral dos alunos da educação básica e a promover o desenvolvimento de competências e habilidades comum a esses alunos.

Dando sequência a este capítulo de contextualização, passamos a apresentar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão **–** *Campus* Pinheiro, bem como as bases científicas e tecnológicas e as competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa previstas na Proposta Curricular para o Ensino Técnico em Administração, Edificações, Meio Ambiente e Informática na Forma Integrada ao Ensino Médio, em vigor no *campus*.

1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Pinheiro

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus* Pinheiro (IFMA – *Campus* Pinheiro) localiza-se no Estado do Maranhão. Pinheiro é uma cidade centenária que, juntamente com mais de 20 municípios, integra a região da Baixada Ocidental do Maranhão. Hoje o município é um polo comercial que abriga atividades profissionais diversificadas. Nele, o tipo de economia que mais cresce é o comércio, ainda que informal. Embora não tenhamos conhecimento dos critérios de escolha do município para abrigar o IFMA, este veio a atender a população jovem e adulta do entorno, que passou a ter aspirações de aprimorar suas competências e de conquistar um espaço profissional de forma mais qualificada.

Antes da instalação do IFMA em Pinheiro, a oferta de educação profissional nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), complementada pelas escolas agrotécnicas, estava restrita a três municípios: São Luís, Codó e Imperatriz. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais. Assim, a rede de ensino técnico foi ampliada pelo país e, no Maranhão, 24 cidades

de médio e pequeno porte foram contempladas com novas unidades. Atualmente, o Estado conta com 29 *campus* distribuídos em 27 cidades, entre elas, São Luís, capital.

Nesses Institutos, o objetivo educacional está centrado em aliar o ensino técnico ao científico, por isso, desde o Ensino Médio, os alunos já podem ingressar na pesquisa científica. A orientação pedagógica da rede busca oferecer uma formação mais humana, em que são privilegiados o pensamento analítico e a participação qualitativa que desafie barreiras à potencialidade de novos caminhos sustentáveis.

O *campus* Pinheiro, que compõe nosso universo da pesquisa, foi implantado na segunda fase de expansão da rede. Instituído por meio da Portaria Ministerial do MEC nº 04, de 6 de janeiro de 2009, passou a fazer parte do IFMA. Já a Portaria Ministerial do MEC nº 1.170, de 21 de setembro de 2010, autorizou o funcionamento do Instituto no município de Pinheiro.

Atualmente, o *campus* tem aproximadamente 792 alunos, que ingressam anualmente em seus cursos por meio de processo seletivo. Os alunos estão distribuídos entre os cursos de educação profissional técnica de nível médio em Administração, Edificações, Informática e Meio Ambiente, na modalidade integrada ao Ensino Médio, Administração e Logística, na modalidade subsequente ao Ensino Médio.

De modo geral, a demanda que os Institutos contemplam é composta por jovens que dependem economicamente dos familiares e nem sempre estão psicológica e financeiramente preparados para viver distante dos pais. No âmbito do IFMA – *campus* Pinheiro, os alunos na faixa etária entre 13 e 19 anos são egressos de escolas públicas e privadas.

1.3 A proposta de ensino de Língua Portuguesa do IFMA – *Campus* Pinheiro

Nesta seção, tratamos da caracterização do ensino de Língua Portuguesa nos cursos técnicos, modalidade integrada, do IFMA – *Campus* Pinheiro. Para tanto, examinamos a *Proposta curricular para o ensino técnico em Informática na forma integrada ao ensino médio*, em vigor desde 2015, pertinente ao curso técnico que elegemos como objeto de estudo.

Esse curso foi escolhido pelos gestores do IFMA em razão da carência de mão de obra especializada e da demanda por profissionais da área de Tecnologia da

Informação (TI) em diversos setores de prestação de serviços de Pinheiro. Além dessa necessidade, foi detectada, entre os jovens da cidade, a preferência por cursar Informática: “Nas pesquisas e audiências públicas, realizadas pelo IFMA na época da implantação do Campus Pinheiro, no ano de 2009, o curso Técnico em Informática aparece como sendo a principal preferência dos jovens que estavam no Ensino Médio naquele momento” (COSTA; SILVA; DOURADO, 2015, p. 6). Na região, o curso de Técnico em Informática do IFMA busca cumprir o objetivo de formar profissionais para suprir a demanda do mercado de trabalho.

O conteúdo de Língua Portuguesa do curso Técnico em Informática é o mesmo para os demais cursos técnicos da modalidade integrada ofertados no *campus*: Administração, Edificações e Meio Ambiente. Apresentamos essa caracterização no Quadro 10, em que evidenciamos a proposta curricular do curso Técnico em Informática por eixo tecnológico, bem como seu objetivo geral, as bases científicas e tecnológicas e as competências de Língua Portuguesa (III), voltadas especialmente à produção de texto no 3º ano da EBTT.

Quadro 10 – Proposta curricular para o curso Técnico em Informática – Bases científicas e tecnológicas e competências de Língua Portuguesa (2015)

Identificação: Curso: Técnico em Informática (Modalidade Integrada) Eixo Tecnológico: Comunicação e Informação Modalidade: Presencial Carga Horária: 3.200h Regime: anual (3 anos de duração)		
Objetivo geral do curso: formar profissionais técnicos, com postura ética e com elevado grau de responsabilidade social, capaz de planejar, desenvolver e fornecer suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações.		
As disciplinas do Núcleo Comum Nacional encontram-se integradas às disciplinas da Formação Profissional cuja perspectiva de execução encontra-se embasada no princípio da interdisciplinaridade, visando atender o que preconiza o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, quanto o desenvolvimento pleno do educando, o exercício da cidadania e seu preparo para o trabalho.		
Disciplina	**Bases científicas e tecnológicas**	**Competências**

LP III	Pontuação. O texto dissertativo - argumentativo (estudo e produção). A concordância na construção do texto. A regência na construção do texto. O estudo da crase. Estudo dos gêneros: carta, editorial e artigo de opinião. O Modernismo em Portugal e no Brasil. As fases do Modernismo em Portugal. A história social do Pré-Modernismo. A Semana de Arte Moderna no Brasil. Primeira, Segunda e Terceira fase do Modernismo no Brasil (prosa e poesia). Tendências da Literatura Contemporânea.	Compreender, produzir e analisar textos orais e escritos em LP, nas diversas situações de interação sociocomunicativa, considerando os vários discursos que circulam na prática social. Refletir sobre as formas de constituição do imaginário coletivo nas produções literárias em LP (Pré-Modernismo, Modernismo e Pós-Modernismo), com vista à sua apreciação estética.
Habilidades/Área – Linguagens códigos e suas tecnologias Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade [...].		
Bibliografia Básica		
AMARAL, Emília [et al.]. **Língua Portuguesa**: Novas Palavras: volumes 1 a 3: Ensino Médio. FTD. 2. ed. São Paulo, 2014. ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008.		

Fonte: COSTA; SILVA; DOURADO (2015).

Observamos que, de acordo com o recorte da proposta curricular, o estudo e a produção do texto dissertativo-argumentativo estão presentes na base científica e tecnológica de Língua Portuguesa do 3º ano do curso de Informática do IFMA – *Campus* Pinheiro. Além disso, em consonância com a orientação dos PCN (1999) e da BNCC (2018), a proposta de ensino contempla a habilidade relativa ao confronto de opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens (habilidade apresentada no Quadro 4). Dessa forma, entendemos que o documento oferece diretrizes para o professor planejar suas aulas, de modo que elas foquem na prática sistemática da produção escrita de textos dissertativo-argumentativos considerando a norma culta.

Além disso, o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens na produção de textos, na disciplina de núcleo comum de Língua Portuguesa, integrada com as disciplinas do eixo das tecnologias, permite relacionar conhecimentos teóricos e práticos no cotidiano da escola.

O ponto fundamental desse trabalho interdisciplinar e contextualizado é atender os anseios da população ao ofertar educação profissional de qualidade e, conforme determina a proposta do curso, promover o planejamento de atividades de forma coletiva, em particular, a elaboração dos planos de ensino (COSTA; SILVA; DOURADO, 2015). Compreendemos, assim, que a proposta curricular para ensino de Língua Portuguesa permite que o professor, por meio dos planos de ensino, proponha e ensine estratégias que possam aprimorar a proficiência dos alunos da EBTT, também na escrita do texto dissertativo-argumentativo, buscando unir conhecimento teórico a atividades práticas.

Na matriz curricular dessa proposta de ensino, a Língua Portuguesa é disciplina obrigatória nos três anos consecutivos do Ensino Médio, com 2 horas aula semanais (50 minutos cada aula), totalizando 240 horas aula nos cursos de Edificações, Informática e Meio Ambiente. Apenas o curso Técnico de Administração tem 3 horas aula semanais, totalizando 360 horas aula durante os três anos de curso.

Tendo em vista que o aprendizado da escrita é processual, os instrumentos de avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos sobre a produção textual estão assegurados pela Resolução nº 86 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, aprovada em 5 de outubro de 2011. Conforme essa Resolução, o desenvolvimento de competências envolve “conhecimentos (saberes), práticas (saber-fazer) e atitudes (saber ser). [...]”; a dimensão conceitual refere-se à aquisição das bases científicas e tecnológicas de cada disciplina; e a dimensão procedimental diz respeito à capacidade de contextualização e/ou operacionalização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

1.4 O Exame Nacional do Ensino Médio e o texto dissertativo-argumentativo na EBTT

A primeira edição do Enem foi em 1998. Ao longo dos anos, esse exame consolidou-se não só como política de avaliação em larga escala da proficiência

argumentativa, mas também como um marco no processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa no Ensino Médio.

Idealizado e concretizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avalia anualmente o desenvolvimento das competências adquiridas por concluintes e egressos do Ensino Médio. Conforme consta no documento oficial *Textos Teóricos Metodológicos*, desde a primeira edição do Enem, sua aplicação se dá

> como um exame individual, de caráter voluntário, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que compõem a Matriz que estrutura o Exame (BRASIL, 2009, p. 6).

Em razão da crescente importância do exame no cenário educacional, a avaliação da produção do texto dissertativo-argumentativo tem se tornado uma forma de o candidato mostrar que é capaz de analisar questões-problema da sociedade atual e assumir um posicionamento diante delas. Em virtude da necessidade de assumir um ponto de vista e sustentá-lo, a produção do texto dissertativo-argumentativo passou a ser considerada em situação de comunicação no contexto de aprendizagem.

É importante destacar que o *Guia de Redação do Enem* orienta o produtor a elaborar "um texto que apresente, claramente, uma tese a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida [...] em relação à temática levantada pela proposta de redação, mantendo-se nos limites do tema" (BRASIL, 2012, p. 14).

A cada ano, há uma questão diferente que permite a avaliação da escrita do texto dissertativo-argumentativo, elaborado com base em uma situação-problema (política, social ou cultural), orientada por um enunciado, como o apresentado no exame de 2015, explicitado a seguir:

> A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema '*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*', *apresentando proposta de intervenção* que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (BRASIL, 2016a, p. 48, grifo no original).

Da perspectiva de avaliação da proficiência escrita do texto dissertativo-argumentativo no Enem, é imprescindível compreendermos a importância das cinco competências e dos critérios avaliativos específicos a cada uma delas, uma vez que

o rendimento do participante lhe possibilita o ingresso no ensino superior em várias instituições públicas, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e em instituições privadas, pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Caso a nota da redação seja zero, o candidato é excluído do processo seletivo.

No site do Inep, o candidato pode acessar o espelho de sua redação, ou seja, o seu texto corrigido de acordo com cada uma das cinco competências.[13] O acesso à cópia digitalizada do texto escrito e ao relatório pedagógico permite ao participante verificar sua nota e a justificativa atribuída pelos corretores a cada uma das cinco competências avaliadas na redação. Essa é uma oportunidade também para os treineiros, categoria reconhecida pelo Ministério da Educação como aquela da qual fazem parte os que realizam a prova apenas para testar os próprios conhecimentos. Eles podem acompanhar o desempenho na produção do texto dissertativo-argumentativo e se autoavaliarem em relação às competências desenvolvidas até o final da educação básica.

No que diz respeito aos aspectos linguístico-argumentativos, elencamos, a seguir, no Quadro 11, aqueles observados nas cinco competências avaliadas na redação, segundo critérios específicos que determinam a pontuação.

Quadro 11 – Competências e respectivos critérios de avaliação da redação do Enem

Competência 1 Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. **200 pontos**: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência. [...] **0 ponto:** Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência 2 Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. **200 pontos:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

[13] A partir de 2017, o acesso ao espelho tornou-se disponível nas lojas digitais Google Play e App Store, nas quais também é possível baixar o aplicativo *Enem*. Disponibilizado pela primeira vez na edição de 2018, esse aplicativo foi líder de *downloads* na categoria Educação. Além de ser mais uma forma de contato entre o Inep e o participante, auxilia na organização e no cumprimento de prazos relacionados ao exame. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206>. Acesso em: 20 jan. 2020.

[...] **0 ponto:** Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.
Competência 3 Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. **200 pontos**: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. [...] **0 ponto:** Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
Competência 4 Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação. **200 pontos**: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. [...] **0 ponto:** Não articula as informações.
Competência 5 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. **200 pontos**: Elabora muito bem proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. [...] **0 ponto:** Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: BRASIL (2016a, p. 14-25, adaptado).

Ressaltamos que, entre as competências avaliadas e os critérios que servem a sua avaliação, selecionamos as competências 2 e 3, por estarem relacionadas ao texto dissertativo-argumentativo, foco da nossa pesquisa.

No que se refere à competência 1, é preciso considerar, conforme adverte *A redação do Enem 2019: cartilha do participante* (BRASIL, 2019b), doravante *Cartilha do participante do Enem*, os possíveis problemas de construção sintática – estruturar as orações e os períodos garantindo que estejam completos e contribuam para a leitura – e a presença de desvios (gramaticais, de convenções de escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular), como detalhado a seguir:

> 1.Convenções de escrita: acentuação, ortografia, uso do hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação).
> 2.Gramaticais: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo, emprego de pronomes e crase.
> 3. Escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.

> 4. Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem (BRASIL, 2019b, p.11).

Tomando como base, primeiro, os conhecimentos exigidos na competência 1 da redação do Enem, escrever, mesmo que poucas linhas, sobre um tema polêmico é uma tarefa que exige do produtor competência linguística e composicional. Além disso, tratamos da escrita argumentativa produzida por alunos do Ensino Médio, que precisam estar familiarizados com a própria linguagem e com as estratégias requeridas para a prática da escrita adequada ao contexto de produção solicitado.

Nesse sentido, a produção do texto dissertativo-argumentativo no 3º ano da EBTT é uma possibilidade de análise da realidade por parte do aluno, uma vez que uma dissertação é um "tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos. [...] isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço" (FIORIN; SAVIOLI, 2003, p. 298-299).

Para cumprir a exigência requerida na competência 2, o participante deve posicionar-se diante da questão proposta, recordar-se dos conhecimentos aprendidos sobre a escrita, planejar seu projeto de dizer e, então, organizar seu texto.

É na construção do ponto de vista que cada produtor pode abandonar as generalidades e especificar os conhecimentos aprendidos, as crenças, os argumentos e as convicções assumidas. Desse modo, os conhecimentos devem ser apresentados em sintonia com as características específicas do exame, e as escolhas linguísticas e semânticas devem ser estrategicamente escolhidas, de modo que representem, argumentativamente, a ideia defendida.

Entendemos que cada produtor deve utilizar o conhecimento adquirido para discutir a temática proposta, visto que os textos são únicos, assim como seus autores. Por essa razão, os textos devem representar a originalidade e a criatividade de cada produtor textual. Embora as recomendações da *Cartilha do participante do Enem* sejam as mesmas, por uma questão de critério, temos um único tema discutido, mas vários pontos de vista dos participantes.

Atendendo à exigência da competência, qual seja, de excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, o candidato deve atender dois princípios de estruturação do texto, como exposto no Quadro 12.

Quadro 12 – Princípios de estruturação da redação do Enem

I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprová-la e uma conclusão que dê fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão.	TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e deve estar apoiada em argumentos ao longo da redação. ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta "por quê?" em relação à tese defendida.
II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: • exemplos; • dados estatísticos; • pesquisas; • fatos comprováveis; • citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • pequenas narrativas ilustrativas; • alusões históricas; e • comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Fonte: BRASIL (2019b, p. 17).

Para satisfazer esses elementos, é fundamental que os participantes se recordem da aprendizagem sobre tema, progressão temática, estrutura e coerência textuais. Importa ainda que leiam cuidadosamente os textos motivadores, reflitam sobre a questão proposta e planejem sua escrita, mantendo o foco no tema. Sobre esse item, a *Cartilha do participante do Enem* adverte para o fato de que a fuga temática é um dos principais problemas identificados nas redações, por isso é necessário se manter nos limites do tema proposto (BRASIL, 2019b).

O participante precisa, então, defender um ponto de vista sobre o tema e fundamentá-lo de forma consistente. Podemos considerar que o tema, ou melhor, o desenvolvimento do tema, seja um dos conteúdos centrais abordados na competência 2. Se levarmos em conta, por exemplo, a proposta de redação do Enem 2015, "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", a orientação constante na *Cartilha do participante do Enem* era de que, para não fugir do tema, o participante não poderia tratar exclusivamente da violência,

> sem mencionar o recorte de gênero 'contra a mulher'; da violência contra a mulher em diferentes países sem mencionar o Brasil (exceto quando nada é dito sobre o lugar, mas infere-se que se trata do Brasil); da violência feminina, praticada pelas mulheres contra os homens; de feminismo/machismo, abordando apenas o movimento; do papel da mulher na sociedade/ família, sem abordar a questão da violência contra a mulher na sociedade brasileira (BRASIL, 2016a, p. 18).

Diante da importância desse item, a *Cartilha do participante do Enem* especifica o enfoque da fuga total ao tema da seguinte forma: “Enquadra-se nessa classificação a redação na qual nem o tema nem o assunto mais amplo relacionado ao tema são desenvolvidos [...] Nesses casos de fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa [...] a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada” (BRASIL, 2016a, p. 18/20.

A competência 3, por sua vez, engloba aspectos estritamente relacionados à escrita do texto argumentativo, pois trata da coerência no nível de informatividade do texto. Isso significa que o autor do texto deve refletir criticamente sobre a problemática e buscar relacioná-la aos conhecimentos já construídos, discutindo-a de diferentes perspectivas, filosófica, sociológica, literária, histórica, entre outras. Além disso, o produtor deve construir a relação lógica entre a tese defendida e as estratégias argumentativas que a sustentam. Dessa forma, o planejamento do projeto de dizer é uma estratégia que pode ajudar o participante, na condição de produtor textual, a planificar seu ponto de vista de forma coerente e coesa.

As habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar requerem prática e dedicação por parte do estudante, pois envolvem ações que tratam de aspectos cognitivos desenvolvidos por meio de conhecimentos abstratos, os quais devem culminar na ideia defendida. Assim, o texto argumentativo elaborado deve apresentar claramente a ideia defendida baseada em argumentos que fundamentem o ponto de vista assumido em relação à questão discutida.

Além disso, o texto precisa ser inteligível para que o leitor identifique a coerência entre as partes, a temática e as ideias defendidas com argumentos lógicos. Nesse sentido, a *Cartilha do participante do Enem* recomenda que o participante demostre a inteligibilidade do texto por meio do domínio dos seguintes fatores:

> seleção de argumentos; relação de sentido entre as partes do texto; progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas, de forma organizada, em uma ordem lógica; desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido (BRASIL, 2019b, p. 19).

Considerando tais aspectos, que devem estar presentes no texto, de acordo com a referida cartilha, o cumprimento da coerência na redação do Enem é percebido pelo domínio organizado das seguintes exigências:

> apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam; encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido (BRASIL, 2019b, p. 21).

O domínio desse conhecimento informacional, relacional, textual, linguístico, argumentativo e de encadeamento de ideias para a elaboração de um texto com sentido global provém da prática social da escrita. Ao defender um ponto de vista, tanto no contexto da escola quanto em outros ambientes de aprendizagem, o aluno pode ser criticado, questionado e avaliado, e, dessa forma, pode vivenciar o uso da palavra escrita e controlar a precisão vocabular necessária na produção do próprio texto.

A competência 4 exige conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários ao encadeamento lógico das ideias com base em argumentos que as sustentem. Nesse âmbito, a *Cartilha do participante do Enem* preconiza que o candidato deve ter atenção à construção das frases, pois é essencial complementá-las adequadamente sempre que necessário e evitar:

> frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos, reproduzindo usos típicos da oralidade; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal; emprego equivocado de conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; e repetição ou substituição inadequada de palavras, sem empregar os recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo) (BRASIL, 2016a, p. 23-24).

Dessa perspectiva, por meio do texto dissertativo-argumentativo evidencia-se a necessidade de sustentar e explicitar de forma lógica e coerente as relações argumentativas estabelecidas, com o propósito de ganhar a adesão do leitor ao ponto de vista assumido, discutido e justificado. Sobre o tipo argumentativo Coroa (2017, p. 69) sustenta que sua finalidade é

> [...] convencer o leitor sobre a verdade dos sentidos que constrói. Por causa desse objetivo, nesse tipo – em contraste com o expositivo –, a articulação lógica entre as ideias usadas para a atribuição de qualidades, ou para a expressão de opinião é fundamental. Nele os fenômenos ou ideias são chamados de tese e argumentos. E uma tese sustenta-se como verdadeira quando apoiada em argumentos que permitem uma continuidade de sentidos que não admitem contestação válida. Por outro lado, se a tese não for admitida, aceita como plausível, os argumentos tornam-se vazios ou inócuos.

Então, nessa produção, o candidato deve provar a veracidade ou a falsidade das ideias que defende. No cumprimento dessa exigência, os conectivos são de fundamental importância, assim como as palavras de sentido preciso, que dão clareza às ideias expostas. Sobre os tipos de argumentos, por exemplo, é possível empregar exemplos, ilustrações, comparações e analogia.

Para garantir a coesão textual, é necessário observar o encadeamento textual. Assim, é preciso atentar para determinados princípios em diferentes níveis. Ao estruturar o parágrafo, como unidade textual, a ideia principal deve estar ligada às ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos são desenvolvidos por causa-consequência, por exemplificação, detalhamento, comparações, entre outras estratégias; os períodos são elaborados com mais de uma oração, de modo a expressar ideias de contradição, comparação, exemplificação, entre outras.

Evidentemente, o emprego de articuladores coesivos de modo diversificado exige conhecimento, pois o fato de eles relacionarem segmentos textuais de qualquer extensão (palavras, frases, períodos e parágrafos) supõe que haja relações que veiculam sentidos. Tais recursos coesivos também contribuem para orientar a direção argumentativa do texto. Por isso, selecionamos, combinamos e conectamos as palavras umas às outras, a fim de produzirmos o sentido desejado.

A competência 5 exige a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema que foi abordado pelo participante. Desse ponto de vista, trata-se de uma ação normal para quem escreve um texto argumentativo, visto que a defesa de um ponto de vista prevê a resolução de uma situação-problema discutida.

O que talvez seja incomum para o produtor da educação básica é a exigência de propor uma intervenção para o problema discutido levando em consideração os direitos humanos, ou seja, a intervenção precisa respeitar os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural, e ser coerente em relação à tese desenvolvida e aos argumentos utilizados.

Na redação do Enem, demonstrar que é possível discutir um problema sem agredir verbalmente os atores sociais envolvidos na proposta de intervenção é também uma forma ética e equilibrada de usar as técnicas argumentativas.

No controle da intervenção para a situação-problema por meio da escrita, o participante deve demonstrar o domínio de concluir o ponto de vista assumido. É uma situação análoga a uma sentença judicial, pois a conclusão da ideia e da

argumentação construída deve estar em concordância com a solução apresentada. Do ponto de vista da argumentação, em geral, a proposição interventiva retoma a tese defendida e apresenta uma solução com a participação dos *atores sociais* responsáveis, *o meio de execução da ação* e o seu *possível efeito*, bem como algum *outro detalhamento das ações* dos agentes ou instituições sociais (Estado, sociedade civil organizada, família, escola, entre outros) que podem executar as ações propostas e contribuir para solucionar os problemas discutidos ao longo do texto.

A manifestação de respeito em contexto de debate ou de conflito é uma atitude responsável e inteligente; mostra que o participante assume a palavra publicamente valendo-se da perspectiva discursiva da argumentação, considerando a ética em sua abordagem. Nesse sentido, a banca avaliadora busca encontrar no texto a combinação dos seguintes critérios: “a) presença de proposta x ausência de proposta; e b) proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização” (BRASIL, 2016a, p. 25).

É importante ressaltar que ao assumir um posicionamento ético, o participante revela o que considera certo ou errado fazer diante de um problema. Na proposta de redação do Enem 2015, objeto de nossa análise nesta pesquisa, o problema apresentado foi *a persistência da violência contra a mulher brasileira*, mesmo com a existência da Delegacia Especial da Mulher, da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), do discurso do feminismo e da Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio). Ao apresentar uma intervenção pautada no respeito aos direitos humanos que concorra para a solução dessa problemática, o candidato está não apenas buscando aprovação em um exame, mas também revelando-se como cidadão cujas ações são norteadas por valores e princípios que respeitem o próximo e que permitam considerá-lo de forma justa e igualitária.

Neste capítulo, expusemos as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa constantes nos documentos oficiais, especialmente aquelas destinadas à produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, apresentamos o IFMA – *Campus* Pinheiro e sua proposta de ensino de Língua Portuguesa, bem como o Enem, em particular as diretrizes da prova de redação.

No próximo capítulo, passamos à fundamentação teórica que dá suporte ao desenvolvimento da tese.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, da abordagem sociocognitivo-interacional no âmbito da Linguística Textual e de suas repercussões na compreensão da produção de textos e de seu ensino, segundo Fávero e Koch (2012 [1983]), Koch (2015; 2014 [1997]; 2011 [2002]); Van Dijk (2013 [1992]); Marquesi (2004; 2014); Marquesi e Cabral (2008); Marcuschi (2008); Koch e Elias (2009, 2016); Lins e Capistrano Júnior (2017). Na sequência, apresentamos aspectos da Análise Textual dos Discursos, notadamente no que se refere às noções de plano de texto, conforme reflexões de Coutinho (2003), Marquesi (2004; 2014), Adam (2011), Silva (2012) e Cabral (2013), bem como no que se refere às sequências textuais, em particular, as sequências argumentativas, conforme trabalhos de Adam (2011), Coutinho (2003), Passeggi et al. (2010), Silva (2012 [1967]), Sparano et al. (2012), Marquesi (2014) e Marquesi, Elias e Cabral (2017). Seguimos com a abordagem dos estudos sobre argumentação, especialmente os relacionados a tipos de argumentos. Para tanto, apoiamo-nos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) e nas contribuições de Ferreira (2015), Fiorin (2015), Meyer (2008), Abreu (2009) e Amossy (2018). Por fim, tratamos dos conectores argumentativos com base nos estudos de Koch (2012 [1993]), Koch e Elias (2016), Cabral (2010) e Adam (2011).

2.1 A abordagem sociocognitivo-interacional e a produção de texto

A Linguística Textual (LT), aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa, constitui um ramo da Linguística que começou a se desenvolver na década de 1960, na Europa, especialmente na Alemanha. Como destacam Fávero e Koch (2012, p. 20), é possível afirmar “que foram, antes de tudo, os conhecimentos resultantes da análise semântico-sintática de frases que fortaleceram a convicção geral da necessidade de ultrapassar os limites destas, passando-se assim, a uma linguística textual”.

Quanto à sua evolução, a LT pode ser observada em três grandes momentos: no início, a pesquisa estava voltada aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; em seguida, à construção de gramáticas textuais, com foco no

entendimento da competência textual dos falantes; e, finalmente, ao tratamento dos textos em seu contexto pragmático: “o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 20).

A partir desse momento, o texto, como evento comunicativo, tornou-se objeto de estudo da LT. Nesse período, de virada pragmática, emergiu uma nova orientação, vinculada ao processamento cognitivo do texto e à interação. Sobre a importância da sociocognição para a interação social, Koch (2011, p. 37) observa:

> [...] um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento [...] consiste [...] em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.

A representação dos conhecimentos armazenados na memória, no momento do processamento do texto, é ativada para que seja possível organizar as informações em consonância com o objetivo desejado. Para Koch (2011, p. 45), a representação do processamento textual “[...] realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”, exigindo do leitor/produtor do texto vários tipos de conhecimentos armazenados na memória “especialmente, de elementos do modelo situacional (incluindo um modelo do ouvinte e seu conhecimento, motivações, ações passadas e intenções, e também do contexto comunicativo)”, conforme explica Van Dijk (2013, p. 31).

Visto que os modelos são situacionais, eles resultam de vivências e podem ser atualizados pelos ouvintes/leitores, desde que estes tenham representações semelhantes às do produtor do texto. Na produção, os modelos de situação fornecem o ponto de partida para a construção do plano semântico. Apoiada em Van Djik (1988), Koch (2011, p. 48) explica que são

> estes modelos que encerram todo conhecimento sociointeracional mobilizado nos diversos contextos interacionais, inclusive o conhecimento relativo aos gêneros textuais e sua adequação aos múltiplos tipos de situações sociais. [...] tendo um papel crucial na produção e compreensão dos textos.

Nas palavras da autora, a informação textual é processada *on-line* por meio de operações rápidas e estratégicas:

> [...] as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. Esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como das crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencional pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não-previstos, ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2011, p. 50).

Para o processamento da compreensão e da produção, o produtor ativa os modelos globais dos textos escritos ou falados que tem armazenados na memória. Quando o produtor apresenta dificuldade para produzir determinados textos, um dos motivos é porque o modelo global de um dado texto ainda não foi processado, por isso requer, por exemplo, mais tempo e mais esforço cognitivo do produtor textual.

Nessa direção, entendemos que o produtor textual, ao processar as informações, utiliza-se da linguagem e dos conhecimentos linguísticos próprios para expressar-se de modo articulado, o que exige determinada competência. Para Fávero e Koch (2012, p. 19), uma vez que o texto é "muito mais que uma simples sequência de enunciados, sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual". Essa competência o torna capaz de reconhecer se o texto está completo ou não, de produzir um texto com base em determinada temática, de revisar o próprio escrito ou de outrem, de criar um título para o texto e de completar uma sequência textual, entre outras ações.

Na abordagem sociocognitivo-interacional, o texto é concebido como "lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (KOCH, 2015, p. 12), compreensão que move o interesse dos pesquisadores da LT na investigação "[d]o processamento do texto, em termos de produção e compreensão, [d]as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, [d]as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras" (KOCH, 2015, p. 13).

O processamento do texto está implícito em como o conteúdo é dito e que relação de sentidos ele estabelece com o leitor. Consideramos, assim, que a linguagem é "uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)" (KOCH, 2015, p. 43). A escrita, então, pode ser entendida como o processamento dos dados relacionados à cognição. Esta, por sua vez, é definida por Koch (2015, p. 43) como

> um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade.

A cognição relaciona-se estreitamente com a linguagem e com a interação sociocultural em que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2015, p. 44). Assim, a linguagem constitui um jogo em que os interlocutores adotam diferentes papéis em eventos comunicativos específicos, e o texto pode ser considerado um constructo em que os aspectos sociais e culturais, bem como os processos cognitivos são subjacentes e indissociáveis (LINS; CAPISTRANO JÚNIOR, 2017).

De acordo com Koch (2014, p.12), toda atividade humana é dotada dos

> seguintes aspectos fundamentais: a) existência de uma necessidade/interesse; b) estabelecimento de uma finalidade; c) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais; d) realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado; e) dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto para a planificação geral como para a realização das ações e a possível modificação do processo no discurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças produzidas na situação).

Desse ponto de vista, na atividade de produção de texto coexistem as ações dos sujeitos empenhados sociointeracionalmente no próprio discurso e no discurso de outrem, a fim de atribuir sentido ao texto. Assim, estão em jogo tanto o planejamento do produtor de texto, dentro dos limites estruturais do gênero textual, quanto o cumprimento das necessidades e dos objetivos do sujeito planejador/organizador da composição textual.

Nos quadros da LT, o texto foi compreendido como

> a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado: a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b) pelas vertentes cognitivas, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. Dessa forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção (KOCH, 2014, p. 25).

Considerar o texto por meio da LT, da perspectiva do processo, é ter em conta um ponto de partida, é pensar o seu desenvolvimento com ações planejadas e trabalhar na construção da sua adequação para o alcance de um fim social por meio da linguagem.

Sobre a produção textual, Koch (2014, p. 26) observa que ela implica

> uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.

Marcuschi (2008, p. 72), por seu turno, considera que "o texto é uma (re)construção do mundo" e defende que o ensino de língua deve se dar por meio de textos, uma vez que, desse modo, pode-se contribuir para o desenvolvimento da interação do leitor com o mundo em que vive. No mesmo sentido, Koch e Elias (2016) enfatizam a relevância do conhecimento de mundo, da cultura e das formas de interagir em sociedade, além do conhecimento da língua, para a produção e compreensão de textos. Segundo as autoras, a construção do texto é materializada na relação de sentido, pois ele representa o conhecimento organizado em forma de ideias: "O conhecimento de língua, de mundo e de textos são o material dessa construção" (KOCH; ELIAS, 2016, p.159).

Ao investigar as relações entre as estruturas textuais e a produção de sentidos, Marquesi (2004), na esteira de Van Dijk (1972), assume que os textos têm ordenações significativas globais (macroestruturas), que regem as suas estruturas proposicionais lineares (microestruturas). Além disso, a autora enfatiza o papel fundamental da macroestrutura na produção e na recepção de textos:

> na recepção, fazemos uma ideia global do que é dito, construindo planos semânticos globais; na produção, primeiro formamos um plano semântico global, para depois podermos falar e/ou escrever coerentemente (MARQUESI, 2004, p. 35).

O conhecimento desses pressupostos por parte do professor é requisito importante para a orientação da produção textual na escola. De acordo com Marquesi (2014a), o processo de escrita e reescrita que deve orientar a produção textual no Ensino Médio e levar em conta "a importância de aspectos teóricos na proposição de metodologias que permitam ao professor trabalhar com esta questão de forma a

priorizar a coerência estabelecida pelo aluno para a redação de textos críticos e completos" (MARQUESI, 2014a, p. 135).

A autora, com base na concepção de texto "como um evento comunicativo, em que convivem ações de natureza linguística, cognitiva e social" (MARQUESI, 2014a, p. 135), propõe uma reflexão sobre um problema que tem se agravado nos últimos anos:

> O estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita [...] a causa desse problema reside na ausência de um trabalho que oportunize, ao estudante/escritor, vivenciar a escrita e a reescrita de seu texto.

Para enfrentar a dificuldade de escrita no âmbito do Ensino Médio, a pesquisadora considera que

> a aula de redação preparada pelo professor de Língua Portuguesa deve ser compreendida por esse profissional como um processo de retextualização[14] para, então, buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler e reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem (MARQUESI, 2014a, p. 135).

Ampliando a pesquisa sobre a escrita, dessa vez no Ensino Superior, Marquesi e Cabral (2008, p. 148) "refletem acerca das competências desejáveis em um bom redator de nível universitário e dos problemas de escrita apresentados pelos alunos recém-chegados à universidade". Nessa reflexão, as autoras apresentam um fato: "os estudantes que ingressam no ensino universitário passam por um exame que inclui uma prova de redação e que os sanciona como redatores, se não proficientes, pelo menos eficientes" (MARQUESI; CABRAL 2008, p. 148). As pesquisadoras evidenciam que "A constante reclamação de professores universitários das mais diversas áreas, no entanto, indica que os estudantes possuem um bloqueio no que diz respeito à produção de textos adequados à atividade acadêmica" (MARQUESI; CABRAL 2008, p. 148), o que, mais uma vez, revela a deficiência no processo de ensino-aprendizagem de produção textual na Educação Básica.

---

[14] Marcuschi (1983, p. 74, apud MARQUESI, 2014a, p. 136) distingue dois processos relacionados às operações de retextualização: o processo de compreensão, relacionado à coerência, que contempla as operações de interferência, inversão e eliminação; e o processo de reformulação, que contempla as operações de acréscimo, substituição e reordenação, cujo tratamento foi proposto por meio da relação com a referenciação.

Entendemos, assim, que há uma necessidade premente de refletirmos tanto sobre a produção textual como um modo de expressão organizada, que o produtor planifica almejando determinado objetivo e que reflete a interação verbal entre o conhecimento prévio e cultural, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e o domínio linguístico, como sobre o ensino da escrita na Educação Básica, em especial, do texto dissertativo-argumentativo.

Ao pensarmos o ensino da escrita, é preciso considerar que as produções textuais, na medida em que estão vinculadas a diferentes campos ou esferas de atividades, são desenvolvidas de acordo com modelos, que, embora parcialmente flexíveis, podem ser reconhecidos por suas características tipificadas, como composição global, tema, estilo e propósito comunicativo. Esses modelos, são denominados gêneros textual-discursivos.

De modo mais específico, tais esferas de atividade elaboram e colocam em uso "tipos relativamente estáveis de enunciados, [...] denominados gêneros do discurso"[15] (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279). Como há certa flexibilidade dos gêneros, os usuários da língua podem fazer uso daqueles que já existem e modificá-los, e mesmo criar novos gêneros, conforme a necessidade comunicacional. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2008, p. 84) destaca que "entre o discurso e o texto está o gênero, [...] visto como prática social e prática textual discursiva", ou seja, há uma relação incontornável que se estabelece entre texto, gênero e discurso.

É importante lembrar que o estudo dos gêneros tem raízes na Antiguidade – em Platão, com a tradição poética, e em Aristóteles com a tradição retórica –, tempos depois, passando "para a linguística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas" (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Marcuschi (2008) lembra que Swales (1990, p. 33) concebe uma noção de gênero não vinculada tão fortemente à literatura como em suas origens, pois, "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". Essa perspectiva é aplicada aos campos da etnografia, sociologia, antropologia, retórica e também da linguística.

O referido estudioso brasileiro nos oferece proposições importantes que nos ajudam tanto na compreensão da especificidade do termo gênero textual-discursivo

---

[15] Alinhamo-nos com Marcuschi (2008), para quem as expressões *gênero textual*, *gênero discursivo* e *gênero do discurso* são intercambiáveis em seu emprego, exceto quando se quer, de forma clara, identificar um fenômeno específico.

como na justificativa da pertinência de tratar o texto dissertativo-argumentativo como uma atividade discursiva orientada por interesses específicos no âmbito da EBTT. Tais proposições são elencadas a seguir:

> 1. [...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto;
> 2. [...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero, [...] a comunicação só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística;
> 3. [...] um gênero textual [...] é uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares;
> 4. [...] gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; [...]
> 5. Domínio discursivo constitui muito mais uma 'esfera da atividade humana'. [...] Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder;
> 6. [os gêneros devem ser concebidos] [...] como formas culturais e cognitivas de ação corporificadas, de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas;
> 7. [...] os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas (MARCUSCHI, 2008, p. 154-156).

Tendo em vista que sempre nos comunicamos por meio de algum gênero, verbalmente representado por um texto, sua percepção e sua apropriação auxiliam na inclusão do sujeito nas atividades comunicativas. Assim, em uma produção textual, o produtor seleciona um gênero, o qual direciona e condiciona as suas escolhas na prática discursiva em que está envolvido e que resulta em um texto.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 63) ressaltam que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes", isso significa dizer que o gênero pode integrar representações que se tornam referências para a prática discursiva e para a materialização do texto. De acordo com os autores, considerando-se o uso na aprendizagem, o gênero pode "ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64, grifo dos autores).

Se o que o aprendiz escreve é texto, e se esse texto alinha-se a um gênero, considerar o gênero da perspectiva de instrumentalizar o aprendiz é uma possibilidade

de dar-lhe a conhecer esse objeto, de modo que a sua complexidade possa ser explorada e compreendida. Nesse sentido,

> a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 66).

O contexto escolar institui gêneros que se materializam de formas diversificadas e se tornam instrumentos tanto de ensino quanto de aprendizagem. Nesse ambiente, a produção textual é necessária e institucionalizada, e a interação e a aprendizagem sobre e com os gêneros devem ser múltiplas e praticadas em situações de uso, de forma progressiva, para que o aprendizado seja efetivado. Nessa direção,

> [...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Os gêneros, como instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e como modelos comunicativos que operam de forma interventiva no meio escolar, auxiliam na progressão da aprendizagem. Assim, as atividades de ensino com gêneros precisam levar em conta as três dimensões que os definem, a saber:

> 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

A esfera de produção do texto dissertativo-argumentativo, em especial no contexto do Enem, que é o educacional, faz com que estejamos diante de um gênero escolar que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 70), refere-se a “uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e graus de variação”.

Assim como há a “escolarização” de gêneros pertencentes a outras esferas, há gêneros inicialmente produzidos no âmbito escolar que passam, posteriormente, a ocupar ambientes externos, uma vez que são disponibilizados em *sites*, a exemplo do

site do Inep, e divulgados em suporte digital na Internet. Além disso, as redações de alguns dos candidatos que alcançam a nota máxima de 1.000 pontos são divulgadas, anualmente, na *Cartilha de Redação do Enem*.

Entendemos que o sujeito que produz um texto, mesmo no ambiente escolar, precisa adequar o seu dizer aos limites do gênero, a exemplo do texto dissertativo-argumentativo, no qual observamos a materialização de um posicionamento sobre um problema real. Segundo Bakhtin (1997, p. 330),

> [...] por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado).

Ao assumir um posicionamento por meio de um texto, o sujeito tem liberdade para expressar sua criatividade no uso da língua, mas, ao mesmo tempo, trabalha de forma organizada conforme a estrutura de um gênero textual-discursivo. Qualquer "texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que o ato do autor pode assumir" (BAKHTIN, 1997, p. 330). Dessa forma, a produção é construída a partir do lugar que o sujeito ocupa, e as ideias, por ele defendidas, refletem seu conhecimento sobre os gêneros e a competência textual que ele mobiliza para construir o seu projeto de dizer em forma de textos.

A nosso ver, esse conhecimento, aliado àquele acerca dos elementos estruturais, como é o caso do plano de texto e das sequências textuais argumentativas (ADAM, 2011), pode fazer com que o produtor tenha um melhor desempenho na escrita, uma vez que orienta o emprego das informações que compõem o texto, a construção de sentidos e, consequentemente, seu posicionamento.

Considerando que temos como intuito indicar perspectivas para o ensino do texto dissertativo-argumentativo, com vistas ao desenvolvimento da proficiência escritora de alunos da EBTT, apresentamos os conceitos, a seguir, da articulação entre plano de texto, sequência textual argumentativa, tipos de argumentos e conectores argumentativos.

2.2 A Análise Textual dos Discursos

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma proposta teórico-metodológica de análise de textos elaborada pelo linguista francês Jean-Michel Adam (2011), que a desenvolveu ao relacionar conceitos advindos da Linguística Textual (LT) com outros da Análise do Discurso (AD), esta, na vertente desenvolvida por Dominique Maingueneau (1997).

Como uma subárea da Linguística, a LT é uma linha teórica de estudos da linguagem que surgiu, como já mencionamos, na década de 1960, e tem como objeto de estudo o texto. Como destaca Adam (2011, p. 23), a LT é uma "uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, fundar-se na análise de textos concretos", procedimento que designa como Análise Textual dos Discursos.

O linguista esclarece que, desde seu surgimento, a AD e a LT desenvolveram-se de modo autônomo, sendo esta última definida como um "subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas" (ADAM, 2011, p. 43). Nessa abordagem, evidencia-se a articulação entre uma "linguística textual desvencilhada da gramática de textos e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)" (ADAM, 2011, p. 43).

Na confluência da LT e da AD, o texto é o objeto concreto, empírico e complexo, por meio do qual analisamos a produção (con)textual de sentidos em relação ao domínio mais amplo do discurso. Nesse sentido, conforme postula o linguista, podemos considerar que todo texto constrói seu próprio contexto de enunciação, que pode ser mais ou menos explícito, assim, o contexto é um dado situado socio-historicamente, cuja compreensão requer que levemos em conta o conhecimento dos sujeitos.

No quadro teórico de definição da ATD, articulando texto, contexto e sentido, Marquesi (2017, p. 280) observa que há que se destacar que Adam (2011) assume como pressuposto

> i) [...] que todo texto constrói de forma mais ou menos explicita seu contexto de enunciação. ii) Dessa perspectiva, o contexto não é um dado situacional exterior aos sujeitos, mas, sim uma realidade ao mesmo tempo histórica e cognitiva. [...] na base da compreensão do contexto encontram-se os conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, os seus pré-construídos culturais e os lugares comuns argumentativos. iii) [...] o contexto entra na construção do sentido de enunciados breves ou complexos, de um ponto de vista linguístico. iv) Essa operação de contextualização consiste em imaginar uma

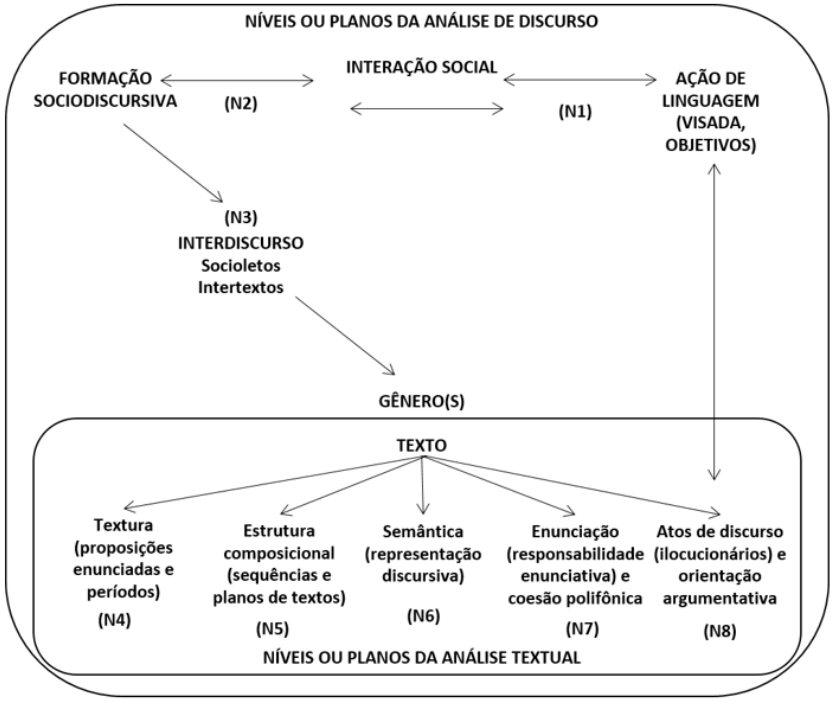
> situação de enunciação que torne possível o enunciado, considerando o contexto verbal e/ou o contexto situacional de interação [...].

Dessa forma, considera-se o contexto situacional de interação como (re)construções operadas pelos sujeitos, as quais representam os textos concretos que podem ser analisados na LT ou na ATD. De forma a compreendermos como se dá a construção textual por usuários de uma língua em um dado contexto, é importante considerarmos os elementos constitutivos do texto e as relações que eles estabelecem entre si, de forma a conferir unidade ao todo textual e estabelecer coerência com o contexto.

Marquesi (2017, p.280-281) pontua que, de acordo com Adam (2011), a LT tem destacadas funções: "[...] teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares constitutivos do texto, bem como detalhar as relações de interdependência que fazem de um texto uma rede de determinações". Em decorrência dessas funções, "A ATD compreende os seguintes níveis ou planos de análise: *textura* (proposições enunciadas, e períodos); *estrutura composicional* (sequências e planos de textos]; *semântica* (representação discursiva) *enunciação* (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica); e *atos de discurso* (ilocucionários e orientação argumentativa)" (MARQUESI, 2017, p. 281).

O esquema exibido na Figura 1 permite-nos ter uma visão abrangente dos níveis em que a análise textual pode ocorrer. Esta análise sempre inscrita em um dado discurso que envolve formações sociodiscursivas, interações entre os sujeitos e ações linguísticas, como também das relações que se estabelecem entre os variados elementos que estão envolvidos na constituição de um texto.

Figura 1 – Níveis ou planos da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61)

Nos estudos fundamentados pelos pressupostos da ATD a que recorremos, observamos o estabelecimento da relação entre plano de texto e as sequências que o constituem. Assim, da perspectiva dessa abordagem teórico-metodológica, selecionamos, entre as ligações lineares, a sequência, em particular, a sequência argumentativa, unidades mais complexas, tipificadas, que, ao lado dos planos de texto (N5), desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido.

2.3 Planos de texto como estratégia de produção textual

O processo de produção textual no quadro das teorias sociointeracionistas da linguagem é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins. Dessa perspectiva, Koch (2014, p.7) afirma que tais teorias

> reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a

> construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.

Pela exigência dessas atividades cognitivo-discursivas materializadas em forma de marcas linguísticas, o sujeito precisa de um plano organizado do texto que oriente a escrita quanto à produção de sentidos. Isso porque a atividade de produção textual é sempre vinculada a uma situação comunicativa específica e visa a atingir determinado objetivo. Para que esse objetivo seja cumprido, o produtor, considerando sua necessidade, define um plano de atividade e trabalha na confecção do próprio texto. Desse modo, o texto é concebido como "o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social" (KOCH, 2012, p. 26).

Em virtude de a escrita estar presente em nossa vida, Koch e Elias (2009, p. 31) afirmam que é difícil defini-la, porque se trata de "uma atividade que envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)" e "numa concepção de interação é uma atividade de produção textual", podendo ser concebida como uma atividade cuja realização demanda ativação de conhecimentos e uso de várias estratégias discursivas. Ainda de acordo com as autoras, a escrita pressupõe uma relação de interação, pois

> se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2009, p. 35).

O conjunto de conhecimentos ao qual as autoras se referem engloba, entre outros aspectos, os *conhecimentos prévios*, informações armazenadas em nossa mente, resultantes de ações e de eventos vivenciados, que podem ser acionados no momento da produção textual.

No entanto, acionar tais informações no processo de produção textual, em especial na construção argumentativa de enunciados, não é uma tarefa tão simples, pois, como defende Van Dijk (1977), produzir um texto constitui uma ação que se inicia pela concepção de uma representação mental e compreender um discurso é construir uma representação mental. Para esse autor, o tratamento cognitivo da informação, especialmente quanto aos processos envolvidos na compreensão ou na produção de

textos, requer conhecimentos prévios, visto que só produzimos um texto de forma satisfatória com base em conteúdos conhecidos e só compreendemos o que não conhecemos com base no que já sabemos.

Nessa direção, Koch e Travaglia (1997, p. 30) observam que “as estratégias de ordem cognitiva têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão”. Entendemos, assim, a escrita como “uma atividade em que o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico e a práticas interacionais” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37).

O produtor do texto, que também é leitor, procede à compreensão textual mediante a interação com as próprias representações mentais. Na produção textual, o produtor ativa o *conhecimento linguístico*, que exige conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua, e o *conhecimento enciclopédico*, armazenado na memória e relacionado às coisas do mundo. Koch e Elias (2009, p. 44) afirmam que, na atividade de escrita, o produtor ativa também o *conhecimento de textos*, ou seja, os “modelos” que possui sobre práticas comunicativas constituídas por meio dos textos, e o *conhecimento interacional*, isto é, modelos cognitivos que possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas.

A percepção do texto implica, pois, um processamento cognitivo que exige a reunião dos vários tipos de conhecimento, bem como o raciocínio coerente e coeso, para que o reconhecimento do todo textual como unidade de sentido se efetive. Para melhor entendermos esse processo, é fundamental tratarmos do conceito de plano de texto.

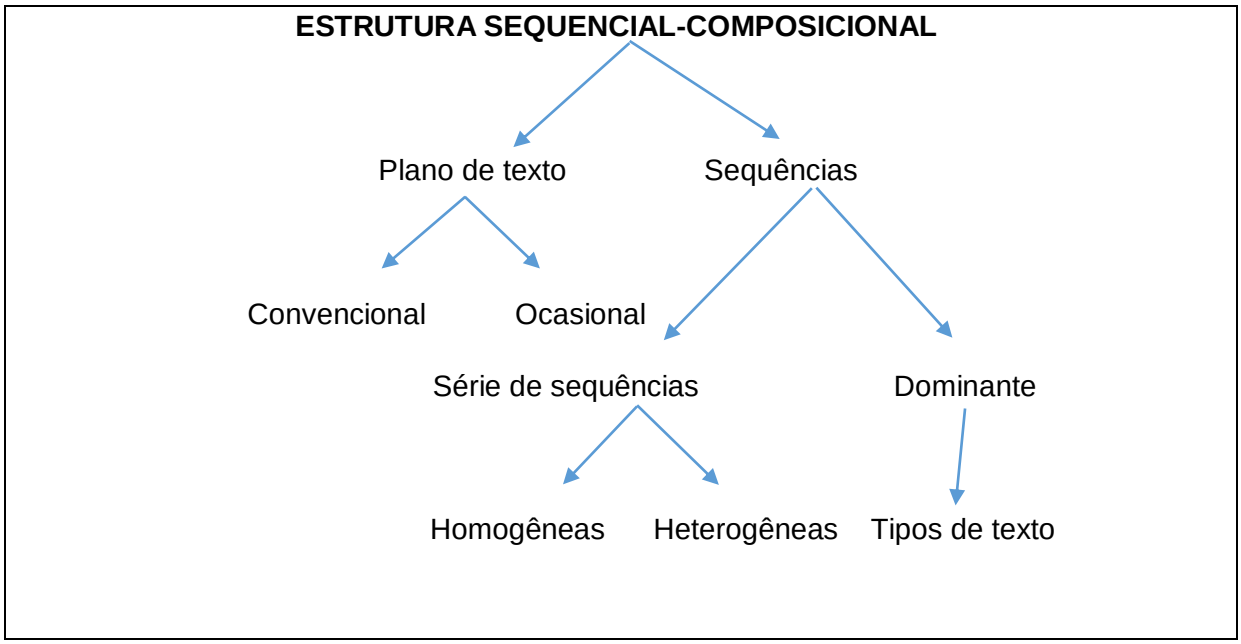
De acordo com Adam (1992, p. 28), o plano de texto privilegiava a segmentação “visível” do texto, o que Coutinho (2003, p. 54) considera uma redução da noção “a uma segmentação estritamente formal, [...] tendo perdido a plasticidade adaptativa e criativa que lhe cabia”.

No entanto, em Adam (2011), a ideia de plasticidade adaptativa de plano de texto pontuada por Coutinho (2003) nos parece ampliada. Para o linguista, o plano de texto é considerado “o principal fator unificador da estrutura”, por isso, o reconhecimento do texto como um todo com sentido implica perceber nele um plano (ADAM, 2011, p. 256). O autor destaca que os “planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macroestrutural do sentido; correspondem ao que a retórica colocava na *disposição*, parte da arte de escrever e da arte oratória que

regrava a ordenação dos argumentos tirados da *invenção*" (ADAM, 2011, p. 257, grifo do autor). Tal perspectiva demonstra que o plano de texto há muito tempo tem importância para a escrita.

De modo a buscarmos a compreensão desse elemento, apresentamos, na Figura 2, a estrutura sequencial-composicional, que traz, entre outros elementos, o plano de texto.

Figura 2 – Estrutura sequencial-composicional do texto



Fonte: PASSEGGI et al. (2010, p. 297).

Percebemos, na ilustração, que o plano de texto, uma das categorias de análise de Adam (2011), foca na estrutura como o principal fator unificador do texto. Tal percepção é compreendida à medida em que as partes se interligam e são ordenadas de modo lógico e sequencialmente no texto.

Uma vez que o plano de texto permite uma visão macro do sentido que se quer dar ao texto, utilizá-lo como recurso para o planejamento da escrita é uma estratégia de produtor proficiente que visa a um objetivo. Na produção argumentativa, esse plano tem papel fundamental, pois aponta para o percurso a ser seguido e fornece ao produtor uma visão geral dos conhecimentos que precisará ativar no percurso da escrita. Assim, no nosso entendimento, saber se o texto produzido tem um plano fixo,

ou seja, se é convencionalmente definido ou não, pode auxiliar o aluno no processo de produção textual[16].

Dessa perspectiva, focalizando o conceito de plano de texto tal como proposto por Adam (2011), isto é, como um princípio de organização que permite concretizar as intenções de produção e a distribuição da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do texto, Cabral (2013) analisa a relação entre plano de texto e planejamento da escrita, em que o primeiro propicia suporte teórico para o segundo. Para a autora, o "plano de texto fornece elementos para a percepção e o tratamento dos níveis de análise propostos pela ATD, de forma integrada, e a partir desse trabalho, sua elaboração e a exploração dos níveis pode auxiliar na condução da prática pedagógica de leitura e escrita" (CABRAL, 2013, p. 255).

Ao buscar resposta para a pergunta "Qual é a pertinência do conceito de plano textual para a produção escrita, especificamente, para o momento do planejamento do texto?", a autora fundamenta-se em David e Plane (1996), para quem o planejamento de um texto inclui duas etapas: a primeira etapa consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a segunda consiste em organizá-las. Para David e Plane (1996), o verbo *organizar* é a etapa fundamental do planejamento da produção textual. Na mesma direção, Gaonac´h e Passarault (1996, p. 146 apud CABRAL, 2013, p. 253) ressaltam que a etapa de (re)organização dos conteúdos ou linearização é necessária e essencial na produção textual.

Cabral (2013), apoiada em Van Dijk (1983), afirma que a estrutura vai além do limite textual e passa a ser um elemento que tem efeitos sobre o conhecimento, sobre as atitudes e sobre as atuações de indivíduos, grupos ou instituições. De acordo com o autor, os indivíduos se valem de estruturas textuais para elaborar seus propósitos e recorrem a operações retóricas e a formas estilísticas concretas de determinado tipo de texto. Sobre essas operações de textualização, Cabral (2013, p. 244) observa que o

> plano de texto, ao explicitar a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organizam, a ordem em que as palavras se apresentam no texto, pode fornecer os elementos necessários à compreensão e à produção,

[16] Os planos de texto podem ser fixos, como o verbete de dicionário e o artigo científico, estabilizados pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso, ou ocasionais, que são mais abertos e flexíveis, como as peças publicitárias e o editorial (ADAM, 2011).

> uma vez que, para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual.

Desse modo, compreendemos que o momento de planejamento da escrita, dado por meio do plano de texto, configura-se no imbricamento de conhecimentos que devem convergir para a materialidade linguística do texto. Concordamos com Cabral (2013), para quem o planejamento da escrita reflete a compreensão/organização do projeto de dizer do produtor, visto que, por meio desse plano, o percurso argumentativo pode ser configurado, alterado e reorganizado. O viés interacional da produção textual permite que o produtor interaja com seu leitor virtual e, ao considera-lo, repense a própria escrita e a adéque à necessidade contextual comunicacional de modo a compartilhar um ponto de vista com o sujeito leitor e conquistar sua adesão.

Adam (2011, p. 258) assinala que os "planos permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero". No contexto da escrita escolar do Ensino Médio, universo de nossa pesquisa, o plano global da redação deve ter como base uma proposta temática, sobre a qual se apresenta uma tese, cuja justificativa concretiza-se por meio de argumentos detalhados e estratégias argumentativas; a conclusão se dá por meio de uma proposta de intervenção. Tal organização do plano global de produção da redação converge para o que pontua Adam (2011, p. 258) sobre "o plano canônico da dissertação (introdução, tese, antítese, síntese e conclusão)". Esse plano revela que a estrutura composicional do texto

> é, inicialmente, ordenada por um plano de texto, base de composição, e, geralmente, categorizável em termos de dominante sequencial. [...] No texto argumentativo as mudanças de tópicos servem como indicadores do plano de texto. Contudo, o papel estruturante dos organizadores e dos conectores é determinante (ADAM, 2011, p. 278).

Em sua proposta para a produção textual, Cabral (2013) elenca oito etapas[17] que o escritor não proficiente pode traçar para compor um planejamento estratégico de escrita argumentativa. Essas etapas perpassam a tomada de decisões do produtor

[17] As oito etapas que a autora propõe são: 1. Definição da **tese** que deseja defender; 2. Registro da tese na forma de **asserção** (período ou parágrafo); 3. Organização das informações, reagrupando-as por **categorias**; 4. Elaboração de uma **lista dos elementos**, ordem preferencial; 5. Escolha do **movimento argumentativo** do texto (esquema sequencial); 6. Organização da lista – **esquema argumentativo**/blocos (parágrafos do texto); 7. Seleção de expressões – **conexões textuais**/relações lógicas e argumentativas; 8. Busca de **exemplos** para reforçar a argumentação.

com base na “geração de ideias aleatórias e/ou coleta de informações e das escolhas linguísticas de orientação ao leitor” (CABRAL, 2013, p. 255) para controle da escrita e alcance do objetivo visado.

A visão de Cabral (2013) é congruente com o que propõe Adam (2011, p. 254), para quem reconhecer o “texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto”, pois, ao traçá-lo, o produtor precisa ter como base um princípio organizador. É com base no plano de texto que o sujeito constrói um percurso de escrita permeada pela progressão textual, organizada em sucessão de unidades linguísticas, afinal, perceber no texto “um plano de ação, que esteja na base de sua organização global, auxilia a construção dos sentidos por parte do leitor, na medida em que lhe permite estabelecer coerência entre as partes do texto” (CABRAL, 2013, p. 247).

A autora afirma que “a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto” (CABRAL, 2013, p. 254). Nesse sentido, quando elaboramos um plano de texto temos a possiblidade de enumerar, selecionar e organizar as ideias a partir de uma ação concreta. Assim, controlamos o que escrevemos e alcançamos o objetivo previamente estabelecido.

Em estudo sobre sentenças judiciais de processos-crime, Marquesi (2014) também trata de planos de texto e sequências textuais, retomando o conceito de plano de texto proposto por Adam (2011). Na reconstrução dos planos de textos das sentenças judiciais de processos-crimes, o plano de texto refletiu a maneira como as informações foram organizadas no texto para o alcance das intenções de seus produtores. Ao concluir as análises dos planos de textos e das sequências textuais nos textos analisados, Marquesi (2014, p. 122) observa que “o plano textual da sentença judicial indica uma expansão maior na etapa da reação ou avaliação do juiz, com presença significativa de sequências textuais descritivas”.

Marquesi et al. (2019) também abordam a noção de plano de texto e sua composição. Segundo as autoras, o conceito de plano de texto é complexo, “uma vez que nos remete, de um lado, a aspectos de ordem estrutural e, de outro, a aspectos de ordem textual-discursiva e enunciativa” Marquesi et al. (2019, p. 43).

Marquesi, Elias e Cabral (2017), por seu turno, defendem o plano de texto como importante estratégia para o ensino da produção escrita. Nessa discussão, as pesquisadoras baseiam-se na definição e nos elementos constitutivos do plano de texto para afirmar que “antes de elaborarmos um texto, pensamos na finalidade para

a qual escrevemos e o organizamos, tendo em vista os objetivos que desejamos atingir com aquela produção" (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 13).

O conceito de plano de texto defendido por Adam (2011) é, portanto, retomado pelas pesquisadoras e as leva à seguinte reflexão: ao lermos um texto é possível percebermos um plano, "isto é, a maneira como aquele plano de texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor" (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 14). Considerando tal percepção, tratando-se da produção escrita na escola como um trabalho com o texto, é importante tratar do plano de texto em sala de aula, uma vez que ele contribui para a organização das ideias, habilidade fundamental para o sucesso na produção escrita.

Nesse sentido, acreditamos que quanto mais acurada for a organização do texto, mais clara será a exposição das ideias do produtor, o que resultará em um texto mais bem elaborado, especialmente porque a "organização das ideias está diretamente ligada à qualidade do texto, que será melhor na medida em que as ideias do produtor estiverem bem organizadas" (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15).

Visto que o "plano de texto permite observar a estrutura global do texto e, mais especificamente, a maneira como estão organizados os parágrafos e até a ordem em que as palavras são apresentadas no texto" (CABRAL, 2013, p. 14), devemos considerar o texto dissertativo-argumentativo que é produzido no âmbito do Enem, que deve ser elaborado conforme uma dada estrutura textual exigida, que engloba tema, tese, argumentos e proposta de intervenção.

Ao notarmos a relevância que a estrutura global do texto representa na produção escrita, cabe ressaltar que todo

> texto é, tanto na produção quanto na leitura, objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura; essa estrutura é muito mais do que uma soma de ideias, ela constitui o plano de texto e reflete o seu conteúdo global. Desse ponto de vista, o plano de texto pode servir de ferramenta para planejar um texto a ser produzido; sua utilização poderá garantir maior coerência entre o que o produtor deseja escrever e o que ele escreverá efetivamente (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15).

Pensando no plano de texto como uma ferramenta para planejar a escrita, é oportuno trabalhar também a estrutura, o conteúdo global e o sentido do texto como um todo. Entendemos assim que, para o aluno da EBTT produzir um texto dissertativo-argumentativo que satisfaça as exigências do Enem, é recomendável planejar o texto.

Nesse planejamento, ele deve recorrer aos conhecimentos prévios, textuais e linguísticos, a fim de estruturar sua redação.

Após tratarmos do conceito de plano de texto, apresentamos, na próxima seção, a noção de sequência textual. Posteriormente, focamos na sequência textual argumentativa, que pode contribuir tanto para a compreensão do plano do texto dissertativo-argumentativo quanto para o entendimento do processo de escrita.

2.4 Sequências textuais

De acordo com Adam (2011, p. 205), as sequências textuais são “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. Para entendermos essa noção de forma mais ampla, devemos considerar a definição de macroproposição proposta pelo autor: “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro de um todo ordenado da sequência” (p. 205). O entendimento desses conceitos é importante porque é na unidade hierárquica complexa da sequência que a macroproposição adquire sentido.

Da perspectiva do autor, sequência textual deve ser considerada como

> uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Por meio da rede relacional das estruturas das sequências, o sentido de uma macroproposição liga-se ao sentido de outra, estabelecendo o sentido global do texto. As combinações de proposições resultam em sequências específicas, como explica Adam (2011, p. 205):

> [aquelas] macroproposições que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposição. Essas diferentes combinações são denominadas ‘narrativas’, ‘argumentativas’, ‘explicativas’, ‘dialogal’ e ‘descritiva’.

Das diferentes combinações, em nosso estudo, focamos na sequência argumentativa. Para tanto, tomamos como base os estudos de Adam (2011), bem como as contribuições de Coutinho (2003), Sparano et al. (2012), Marquesi, Elias e

Cabral (2017), Passeggi et al. (2010) e Silva (2012), que também pesquisaram essa temática.

2.4.1 Sequências textuais argumentativas

Conforme Adam (2011, p. 233) observa, passamos de um período simples argumentativo (série de proposições ligadas por conectores argumentativos) a uma sequência argumentativa quando nos aproximamos de um modelo de composição. A primeira definição de sequência argumentativa do autor apoia-se na explicação de Ducrot (1980, p. 81) sobre as formas literárias do discurso:

> Um grande número de textos literários, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, apresenta-se como raciocínios. Seu objeto é ou demonstrar ou refutar uma tese. Para isso, partem de premissas[18], nem sempre explícitas, aliás, supostamente incontestáveis, e tentam mostrar que não se pode admitir essas premissas sem admitir, também, esta ou aquela conclusão – sendo a conclusão a tese a ser demonstrada, ou a negação da tese de seus adversários, ou ainda a negação de certos argumentos de seus adversários. E, para passar das premissas às conclusões, utilizam diversos procedimentos argumentativos que, supõem, nenhum homem sensato poderia deixar de realizar.

Tal definição põe em evidência dois movimentos:

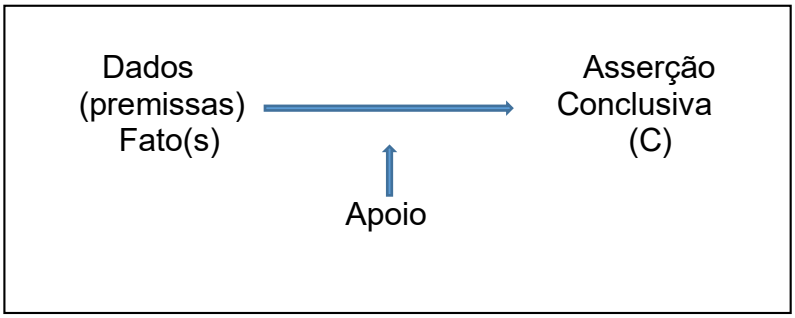
> [...] demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. [...] entre os dois, a passagem está garantida pelos 'procedimentos argumentativos' que assumem a forma de encadeamentos de argumentos-provas, correspondendo ora aos suportes de uma lei de passagem, ora a microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados (ADAM, 2011, p. 233).

Os elementos desses movimentos são esquematizados pelo linguista com base no modelo de superestrutura do texto argumentativo de Van Dijk (1980, p. 119) e no estudo de Toulmin (1993), os quais lhe permitiram conceber um esquema simplificado de base da sequência argumentativa, apresentado na Figura 3.

---

[18] Premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir também esta ou aquela conclusão – asserção (C) (ADAM, 2011).

Figura 3 – Esquema simplificado de base da sequência argumentativa



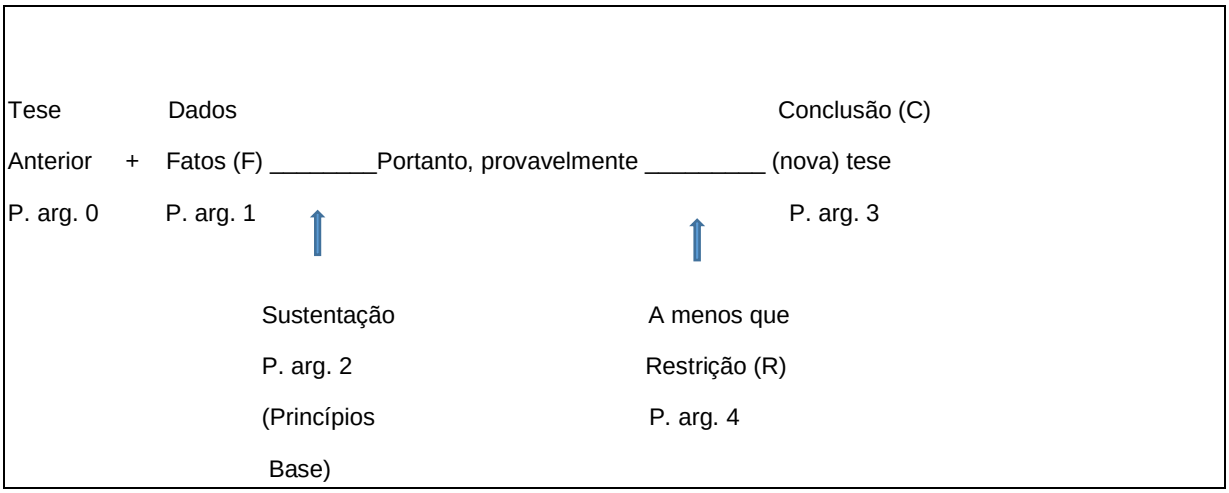
Fonte: ADAM (2011, p. 232).

No entendimento de Adam (2011, p. 234), o esquema da superestrutura da sequência argumentativa “deve ser complementado à luz de um princípio dialógico que permite levar em conta possíveis restrições”. Vale ressaltar que, para esclarecer essas possíveis restrições, Adam (p. 233) recorre a Moeschler (1985, p. 47), que pontua:

> o discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente em desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos.

Buscando ampliar a noção de sequência textual argumentativa, Adam propõe dar-lhe uma forma que englobe a contra-argumentação, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Estrutura da sequência argumentativa prototípica



Fonte: ADAM (2011, p. 234).

Em relação ao esquema apresentado na figura anterior, o linguista destaca que ele

> comporta dois níveis: *justificativo* (P. arg. 1 + P. arg. 2 + P. arg. 3): nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é denominada pelos conhecimentos colocados. *Dialógico ou contra-argumentativo* (P. arg. 0 e P. arg. 4): nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos (ADAM, 2011, p. 234, grifo do autor).

Ao tratar do tipo argumentativo, o autor o apresenta como intermediário entre os discursos injuntivo e explicativo, pois se trata de convencer o interlocutor, fazendo-o aderir a uma representação cognitiva diferente da que possuía.

Em sua abordagem sobre sequências argumentativas, Passeggi et al. (2010, p. 263) destacam a relevância dessas estruturas, uma vez que "constituem, hoje, uma categoria de análise consolidada e regularmente utilizada nas descrições de textos, de grande interesse pelas quais suas aplicações ao ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira".

Ampliando a explicação sobre tais sequências, os autores (2010, p. 289) lembram que Adam, ao abordá-las,

> observa que a passagem de um período argumentativo (série de proposições ligadas por conectores argumentativos) a uma sequência argumentativa ocorre quando nos aproximamos de um modelo de composição que se apresenta como raciocínio, cujo objeto é ou demonstrar ou refutar uma tese. Partindo de premissas, nem sempre explícitas e supostamente incontestáveis, mostra-se que não se pode admitir essas premissas sem admitir, também, certa conclusão.

Tendo em vista que esse modelo de composição de raciocínio argumentativo exige do produtor um conhecimento linguístico que lhe permita acompanhar uma tese, aceitando-a ou refutando-a, é pertinente lembrar a afirmativa de Passeggi et al. (2010, p. 290), segundo a qual, "a argumentação é indissociável da polêmica".

Na construção da sequência argumentativa, em que se parte dos fatos e apoia-se em argumentos, o objetivo é defender uma tese em sua totalidade ou apenas parcialmente. Para os autores, a "propriedade da argumentação, de ser refutada, parece constituir uma característica que a distingue da demonstração ou da dedução, as quais, no interior de um dado sistema, apresentam-se como irrefutáveis" (PASSEGGI et al., 2010, p. 290).

Salientamos que os movimentos de demonstrar e/ou justificar uma tese e refutar outras teses ou argumentos adversos baseiam-se, em grande parte, nos conectores argumentativos. Sparano et al. (2012, p. 63), ao tratarem da organização das sequências argumentativas, observam que elas “se organizam de acordo com uma estrutura que lhes é particular, na qual os conectores desempenham um importante papel, não apenas na articulação das unidades linguísticas, mas também na orientação argumentativa dos enunciados”.

Outro aspecto a lembrar refere-se ao fato de que um único gênero textual pode trazer em sua composição mais de um tipo de sequência, pois

> as sequências textuais se combinam para cumprir as finalidades do gênero textual nas diferentes situações de comunicação, de acordo com as intenções do produtor [...] por isso, é importante que, nas atividades direcionadas aos alunos, apontemos sempre para esse caráter variado dos textos (SPARANO et al., 2012, p. 74).

As autoras destacam que a análise com base nas sequências argumentativas de Adam “permite ver a extensão do conceito de sequência tipológica, uma vez que, na linearidade textual elas ocorrem tanto de forma localizada como de forma global”, isso porque a estrutura argumentativa perpassa de forma dominante todo o texto, o que permite a construção do percurso argumentativo nele presente. Essa atividade possibilita a identificação dos segmentos do texto que correspondem a determinada sequência tipológica.

Silva (2012) também trata das sequências textuais argumentativas, mas as considera do ponto de vista das macroproposições típicas. Para tanto, recorre à distinção entre dois conceitos de argumentação, como notamos a seguir:

> a) argumentação num sentido lato consiste na apresentação de um ponto de vista, propondo ou refutando uma tese, e procurando convencer ou persuadir o alocutário [...] um texto pode ser concebido como uma tentativa de o locutor impor uma ideia (ou mais do que uma) ao seu alocutário. b) num sentido restrito, a argumentação configura um modo específico de organização de um conjunto de enunciados; nesta acepção, a atividade argumentativa distingue-se da atividade narrativa, da descritiva ou da atividade explicativa.

Com base na diferenciação entre argumentação em sentido *lato* e em sentido restrito, observa que as macroproposições “integram as sequências textuais de tipo argumentativo [...], enquanto modos de estruturação textual, opõem-se às sequências narrativas, descritiva, explicativas (todas elas monogeradas) e dialogais (poligeradas)” (SILVA, 2012, p. 153).

O autor destaca que uma estrutura argumentativa mínima conta com determinadas categorias funcionais, que se articulam para formar a rede argumentativa no texto. A existência de tais categorias remete ao fato de

> um conjunto de **Dados** (D) permitir uma **conclusão** (C). Esse movimento decorre de uma **Garantia** ou **Certificação** (W) que pode ser fundamentada por um **Suporte** ou **Apoio** (B). A eventual ocorrência de um **Modalizador**[19] (Q), que atenue ou reforce o caráter assertivo da conclusão, está condicionada pela existência de uma **Restrição**[20] (R) (SILVA, 2012, p. 154, grifo do autor).

No entendimento de Silva (2012, p. 154), os movimentos que caracterizam o processo argumentativo ocorrem "em três fases, cuja ordem que ocorrem no texto é variável: apresentação de dados, (D); a sua justificativa (W e B); a emergência de uma conclusão (C, eventualmente modalizada por Q, devido à Restrição R)". Esse movimento argumentativo expõe a "passagem das premissas (ou seja, o conjunto formado por Dados, Garantia e Suporte) à Conclusão [e] constitui a condição fundamental da argumentação" (SILVA, 2012, p. 155).

O funcionamento do movimento argumentativo abordado por Silva (2012) baseia-se no modelo de Toulmin (2001 [1958]), no qual também Adam (2011, p. 233) se fundamentou para desenvolver a teoria da estrutura macroproposicional prototípica da sequência argumentativa. Dada a sua relevância teórica e por entendermos constituir um subsídio importante para nossa compreensão acerca da sequência textual argumentativa, apresentamos, a seguir, o modelo de Toulmin (Quadro 13).

---

[19] O Modalizador assinala o grau de probabilidade que a Garantia confere ao movimento observado entre os Dados e a Conclusão, dependendo também de uma possível Restrição (SILVA, 2012).

[20] A Restrição, por sua vez, indica as circunstâncias sob as quais a autoridade outorgada pela Garantia é posta em causa (SILVA, 2012).

Quadro 13 - Movimento argumentativo segundo Toulmin

(D) Dados	Harry nasceu nas Bermudas
(W): Garantia ou Certificação	As pessoas nascidas nas Bermudas são geralmente cidadãos britânicos
(B): Suporte ou Apoio	Dados os estatutos vigentes
(Q): Modalizador que remete para uma Restrição (R)	A menos que os pais de Harry sejam cidadãos estrangeiros
(C): Conclusão	Harry é cidadão britânico

Fonte: SILVA (2012, p. 155).

.

Silva (2012, p. 155) esclarece que podemos entender o movimento argumentativo ilustrado no Quadro 13 da seguinte forma:

> a conjugação da informação indicada em D (primeira fase do movimento argumentativo) com a informação contida em W e em B (segunda fase do movimento argumentativo) permite que se atinja a conclusão C (terceira e última fase do movimento argumentativo), eventualmente modalizada por Q, tendo em consideração o condicionalismo referido em R. Note-se que, embora haja relação a nível dos conteúdos entre os Dados, a Garantia/Suporte e a Conclusão (é essa relação que está na origem do movimento argumentativo), cada uma das premissas e a Conclusão contêm informação necessariamente diferente.

Ao abordar os movimentos da sequência argumentativa propostos por Adam – demonstrar e/ou justificar uma tese e refutar outras teses ou argumentos adversos –, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 26) acrescentam que um “texto argumentativo se apoia em dados (argumentos) que visam ancorar pontos de vista para confirmar ou refutar uma tese. Composicionalmente, a sequência argumentativa estabelece a relação entre argumentos (dados) e conclusão”.

Por meio da análise da relação estabelecida entre argumentos (dados) e conclusão na sequência argumentativa em um texto, as autoras notam que,

> nas sequências argumentativas, os conectores (mas, embora, no entanto, mas principalmente) cumprem um importante papel, pois além de articular as unidades linguísticas organizando o plano textual, elas também indicam a orientação argumentativa do texto revelando a intenção do produtor subjacente ao plano do texto (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 26).

Para trabalhar as sequências textuais em sala de aula, na realização de um plano de texto argumentativamente orientado, as pesquisadoras afirmam que o professor precisa de referencial teórico esquematicamente apresentado, que permita a elaboração e discussão das atividades. Com base em um texto selecionado, sugerem quatro momentos: “leitura e análise do texto; planejamento para produção de texto; produção do texto e discussão e revisão” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 29-31).

As estudiosas consideram que as sequências textuais possibilitar identificar a intenção do produtor do texto e seu posicionamento, pois indicam “o modo de organização do texto [e] orientam argumentativamente em um dado sentido”; assim “a argumentatividade não apenas se inscreve no uso da língua, mas também no modo como esse uso se configura em práticas textuais e comunicativas” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 31). Além disso, considerando a noção de sequências textuais de Adam (2011), as autoras as assumem de uma forma abrangente, como “constitutivas dos gêneros textuais e de seus propósitos, [pois] evidenciam aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais envolvidos no uso da língua e da produção de sentidos” (p. 32), perspectiva que confere às sequências um caráter relevante tanto para o produtor quanto para o leitor que busca alcançar um propósito comunicativo por meio do texto.

Dando prosseguimento à nossa exposição e buscando ampliar nosso entendimento acerca da sequência argumentativa, passamos a tratar dos mecanismos que servem à passagem dos dados à conclusão. Entre tais mecanismos estão os tipos de argumentos.

2.5 Estudos sobre a argumentação

A argumentação conserva da retórica tradicional a ideia de auditório como um público diferenciado. No caso da argumentação escrita, exige maior elaboração por parte do argumentador, pois o auditório é o leitor, a exemplo da redação do Enem, em que o auditório é a banca examinadora.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 1) afirmam que o “campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável”. A nosso ver, argumentamos sobre o verossímil para estimular a polêmica, a reflexão, seja ela

crítica ou não; para elaborar debates, entrevistas, relatos; para examinar apelos, propostas e contrapropostas, enriquecer a visão de mundo por meio da diversidade de confrontos; para estabelecer diálogos, partilhando saber e vivência; para estruturar a troca comunicativa e buscar solução nas situações de conflito; e para expressar ideias.

Por entendermos a produção do texto argumentativo como um processo que exige do produtor assumir um posicionamento diante de uma questão polêmica, buscamos o aporte teórico de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 4) no que se refere a explicitar e classificar os tipos de argumentos[21] "que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses[22] que se lhes apresentam ao assentimento".

Acreditamos que a atividade cognitiva de selecionar os argumentos que melhor se adéquem à defesa de um ponto de vista leva o produtor do texto a fazer escolhas e articulá-las de forma estratégica, de modo que apoiem seu posicionamento. Assim, ele precisa relacionar as ideias que defende e sustentá-las com argumentos coerentes com o objetivo visado e com o público a quem se direciona, pois "é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 6).

Nessa direção, devemos considerar que a escolha de determinado argumento pode contribuir para a persuasão do auditório e para obter sua adesão. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) pontuam, o produtor textual precisa estabelecer uma solidariedade entre as premissas e as teses que se esforça por fazer admitir.

Considerando a complexidade que envolve o processo da escrita argumentativa, sustentada pelo fio condutor do pensamento daquele que escreve, focamos em algumas técnicas apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 18), úteis na construção da argumentação escrita. De acordo com os autores, "para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 18). Ter

---

[21] Sacrini (2016, p. 15) esclarece que argumentos "são estruturas discursivas por meio das quais se justifica uma tese que por si só não é evidente". De uma perspectiva descritiva, os argumentos se compõem de ao menos três elementos: uma conclusão, na qual se veicula a tese defendida; uma ou mais premissas, que funcionam como justificativa ou razão para aceitar a conclusão; uma inferência, quer dizer, um tipo de passagem lógica entre a(s) premissa(s) e a conclusão, que justamente indica que essa última se baseia na(s) primeira(s).

[22] As teses são as próprias ideias (ABREU, 2009) e, ainda de acordo com Houaiss e Villar (2011), trata-se de proposições, ou propostas, sugestões, que podem ser verdadeiras ou falsas.

a adesão do interlocutor é o objetivo de toda argumentação, como explicam os autores:

> uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 50).

De modo a se apropriar da estrutura da argumentação eficaz para conquistar a "adesão dos espíritos", que em uma situação de argumentação por vezes é complexa, o produtor do texto, além de selecionar os argumentos, precisa organizá-los a fim de persuadir o leitor.

Percebemos que o interesse pela defesa do ponto de vista faz o produtor do texto recorrer ao raciocínio lógico, às evidências, às emoções, às crenças e aos valores culturais, visto que, "argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese" (PERELMAN, 1987, p. 234).

Para persuadir o outro, o produtor do texto precisa saber selecionar os argumentos e dominar as técnicas da argumentação. Perelman e Olbrechts-Tyteca, discorrem sobre essas técnicas, as quais elencamos no Quadro 14.

Quadro 14 – Tipos de argumentos e técnicas argumentativas

Tipos de argumentos[23]	Técnicas argumentativas
Argumentos quase-lógicos	Contradições e incompatibilidade: o ridículo; Identidade e definição na argumentação: a regra de justiça; Reciprocidade, transitividade; Argumentos quase matemáticos: inclusão da parte no todo, argumentos de comparação, do menor com o maior; relação de frequência, o argumento pelo sacrifício, probabilidades.
Argumentos baseados na estrutura do real	As ligações de sucessão: causa /efeito, pragmático, meio/fim Finalidade: argumento de desperdício, de direção, de superação; Ligações de coexistência: argumento de autoridade, ligação indivíduo/grupo, ligação simbólica, argumento de dupla hierarquia, diferença de grau e de ordem.
Argumentos que fundamentam a estrutura do real	Exemplo, ilustração e modelo; Analogia e metáfora.

Fonte: elaborado pela autora com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 219-574).

Com base nos elementos apostos no quadro, observamos que o produtor textual dispõe de diversas técnicas argumentativas para construir seu projeto de dizer.

[23] Os tipos de argumentos elencados são apresentados em detalhes na seção 2.5.1.

Cabe a ele selecionar os argumentos que domina para construir uma argumentação eficaz, a fim de conquistar a adesão do auditório. Como produtores de textos e seres retóricos, quando precisamos argumentar, posicionando-nos no universo da *doxa*, somos instados a tomar decisões. Como pontua Ferreira (2015, p. 14), o ato de argumentar "implica demonstrar ideias para clarear no espírito do outro, nossa posição diante de um assunto polêmico", o que é concretizado por meio de elementos linguísticos que nos permitem dar conta dessa expressão.

Na visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 18), argumentar exige "ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental", daí o cuidado com a seleção de argumentos e com as escolhas linguísticas que demostrem, de forma clara e convincente, o ponto de vista do produtor sobre determinado tema. Assim, é importante pensar nos argumentos que serão utilizados em um texto e na forma como serão organizados de modo a persuadir o leitor.

Ao tratar dos argumentos que compõem um texto, nosso intuito é analisar as estratégias argumentativas empregadas, assim como outros recursos textuais. Desse modo, tratamos da escolha dos dados e de sua adaptação com vistas à argumentação. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 131) defendem que antes de examinar o uso argumentativo da seleção de um dado pelo orador, "é indispensável chamar a atenção sobre o papel da seleção prévia dos elementos que servirão de ponto de partida para a argumentação e da adaptação deles aos objetos desta última". Essa preocupação está balizada no dizer dos próprios autores, para quem cada auditório admite um conjunto de coisas "que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhes as reações. [...] O papel da seleção é tão evidente que, quando alguém menciona fatos[24], deve sempre perguntar-se o que estes podem servir para confirmar ou para invalidar" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA p. 131-132).

Entendemos que a seleção de argumentos consistentes para a defesa de uma tese é elemento essencial na argumentação, pois, como defendem os autores,

> o fato de selecionar certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência deles no debate. [...] Confere a esses

[24] Fato refere-se a um elemento concreto pertencente à esfera da realidade; pode ter sido diretamente vivenciado pelo emissor ou ter chegado ao seu conhecimento por meio de leituras, estudos, relato alheio ou informação da mídia. [...] É preciso atribuir-lhe grande valor, pois reflete a realidade e possibilita ancorar a reflexão em coisas concretas, evitando assim que se faça pura elucubração esotérica. [...] A argumentação frequentemente se valerá do fato como prova de uma ideia, como justificação de um ponto de vista (MEYER, 2008, p. 44).

> elementos uma *presença*, que é um fator essencial da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 132, grifo dos autores).

Daí a importância de munirmos os alunos dos conhecimentos necessários para que se tornem capazes de selecionar e organizar os argumentos mais pertinentes para a defesa de seu ponto de vista, de modo que sejam bem-sucedidos não apenas no Enem, mas também em outras situações comunicativas cotidianas, formais e informais, das quais fazem parte.

Devemos considerar que selecionar e organizar adequadamente os argumentos envolve o gerenciamento da razão e da emoção, isso porque, do ponto de vista de Abreu (2009, p. 10), a argumentação é a arte de gerenciar esses dois elementos no âmbito das relações que estabelecemos com o outro, em outras palavras, "o verdadeiro sucesso depende da habilidade de relacionamento interpessoal, da capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções". Assim, argumentar envolve três vocábulos: "ARGUMENTAR é a arte de convencer e persuadir. *CONVENCER* é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro" (ABREU, 2009, p. 11, grifo do autor).

A fim de defendermos um ponto de vista de forma bem-sucedida e convencermos o outro, é preciso satisfazer quatro condições, explicitadas no Quadro 15, as quais são essenciais para a produção de um bom texto argumentativo.

Quadro 15 – Condições da argumentação

1	Ter definida uma *tese* e saber para que tipo de problema essa tese é resposta. (As teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem).
2	Ter uma "*linguagem comum*" com o auditório. (Somos nós que temos que nos adaptar às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem)
3	Ter um *contato positivo* com o auditório, com o outro. (Gerenciamento de relação)
4	Agir de forma *ética*. (Argumentar com o outro de forma honesta e transparente transmite credibilidade)

Fonte: ABREU (2009, p. 35-36, grifo do autor).

Quando visamos ao convencimento por meio do processo argumentativo, devemos formular uma tese de adesão inicial. Abreu (2009, p. 43) pontua que "não devemos propor de imediato nossa tese principal. [...] Devemos antes preparar o terreno para ela, propondo alguma outra tese, com a qual o auditório possa concordar". Se o auditório concordar com a tese de adesão inicial, a argumentação

ganha estabilidade. Essas teses são fundamentadas em fatos ou em presunções baseadas naquilo que é considerado normal ou verossímil.

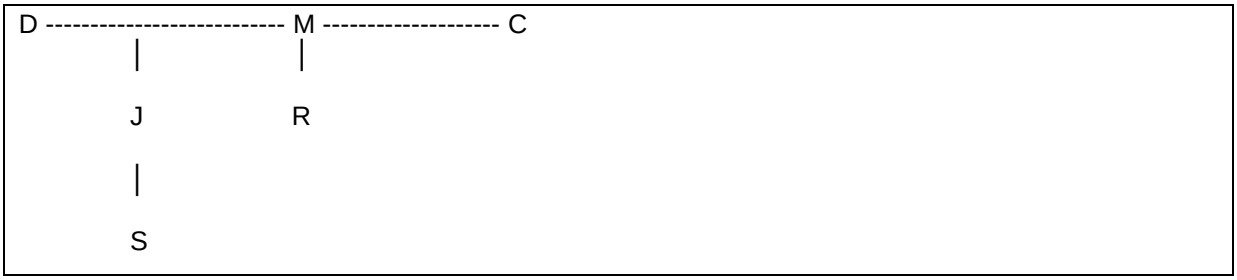
No processo argumentativo, as técnicas argumentativas referem-se a "fundamentos que estabelecem a ligação entre a tese de adesão inicial e a tese principal" (ABREU, 2009, p. 47). Essas técnicas compreendem quatro categorias principais, que detalhamos a seguir.

2.5.1 Tipos de argumentos como estratégias de produção textual

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os argumentos classificam-se em quatro categorias: argumentos quase-lógicos, próximos ao pensamento formal; argumentos baseados na estrutura do real, apresentados conforme a própria estrutura das coisas; argumentos que fundamentam a estrutura do real, que esteiam a argumentação pelo recurso ao caso particular; e argumentos de dissociação, que objetivam separar elementos que foram ligados anteriormente pela linguagem ou pela tradição. Esses grupos de esquemas, segundo os autores, não são entidades isoladas, mesmo porque, em geral, "estamos autorizados a interpretar um raciocínio segundo um ou outro esquema. Além disso, podemos considerar ainda que certos argumentos pertencem tanto a um como a outro grupo de esquema" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 217).

Por meio do esquema argumentativo proposto por Toulmin (2001), podemos observar a estrutura de um argumento, conforme explicitado na Figura 5.

Figura 5 – Estrutura do argumento



Fonte: Toulmin (2001, p. 150), adaptado por Gagliardi, Amaral e Rangel (2010, p. 83).

O esquema representa o conjunto de componentes de uma argumentação e explica as relações que se estabelecem entre eles para sustentar a conclusão ou a tese. Como explicam Gagliardi, Amaral e Rangel (2010, p. 83), (D) é o conjunto de Dados, ou seja, de fatos, indícios, informações etc., que o argumentador toma como ponto de partida para seu raciocínio; (C) diz respeito à Conclusão a que o argumentador quer chegar, à tese que pretende defender em relação aos dados usados como base para o texto; (J) trata-se do conjunto de Justificativas, isto é, de argumentos propriamente ditos, que o argumentador reúne e analisa com o objetivo de sustentar a conclusão ou tese; (S) é o suporte para os dados ou para as justificativas, o conjunto de informações complementares que ajudam o argumentador a reforçar ou os Dados e fatos de que parte ou, ainda, as Justificativas [argumentos] que apresenta; (M) é o Modalizador, a palavra ou expressão por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão proposta; e (R) é a refutação, ou seja, a contestação que seria possível fazer ao raciocínio do argumentador.

Essa representação simplificada, porém funcional, evidencia que o núcleo da argumentação é composto pelos Dados, pela Conclusão e pela Justificativa. Entre os elementos desse esquema existem duas relações lógicas: dos Dados à Conclusão, há uma relação lógica indireta, que precisa ser estabelecida ou demonstrada por meio de argumentos coerentes e convincentes; há relações lógicas diretas e necessárias entre os Dados e os argumentos que os complementam e reforçam esses dados representados pelas Justificativas e pelo Suporte. Dessa forma, o ato de argumentar pode ser compreendido como o pensar de forma organizada e criticamente fundamentado. Comparando o esquema (adaptado) de Toulmin com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo requerido no âmbito do Enem (Quadro 16), identificamos pontos comuns entre textos predominantemente argumentativos.

Quadro 16 – Comparativo entre o esquema argumentativo de Toulmin e a estrutura da redação do Enem

Esquema argumentativo – Toulmin (1958)		**Estrutura do texto dissertativo argumentativo – Enem (2015)**	
0	Tema	0	Tema/ Enem 2015 “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”
1	Tese inicial	1	Introdução: Tese
2	Dados/fatos Justificativas (Apoio/Suporte) → Conclusão	2	Desenvolvimento: estratégias argumentativas
3	↓ Conclusão	3	Conclusão: retomada da tese e proposta de intervenção

Fonte: elaborado pela autora com base em Toulmin (2001 [1958]) e em Brasil (2016).

Por meio da estrutura sintética do texto dissertativo-argumentativo do Enem, a organização se dá da seguinte forma: *introdução* (porção em que ocorre a problematização do tema); *desenvolvimento* (parte da argumentação em que é(são) desenvolvido(s)/justificado(s) o(s) argumento(s) em direção à defesa do ponto de vista); e *conclusão* (porção em que a tese é retomada e em que é proposta uma intervenção para o problema discutido ao longo do texto.

Conforme a visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 135), “[...] toda argumentação é seletiva. Ela escolhe os elementos e a forma de torná-los presentes”. Assim, para provocar ou aumentar a adesão do auditório ao qual se dirige, o argumentador deve propor razões fundamentadas para convencê-lo de uma tese. Isso implica usar argumentos que não podem ser confundidos com opiniões; antes, dependem de uma construção que deve estar em conformidade com uma “representação argumentativa” construída de uma forma específica, na qual o ponto de vista defendido é planejado e concretizado. Nesse sentido, compreende-se que cada escolha daquele que argumenta implica selecionar uma estratégia de escrita que lhe permita dizer adequadamente o que precisa ser dito.

A seguir, tratamos dos tipos de argumentos abordados nesta pesquisa, quais sejam, comparação, causa/consequência, autoridade, exemplo, ilustração, analogia e evidência, considerando as quatro categorias mencionadas anteriormente, quais sejam, argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, argumentos que fundamentam a estrutura do real e argumentos de dissociação.

– **Argumentos quase-lógicos**

Os argumentos quase-lógicos são vários, entre os quais podemos citar contradição e incompatibilidade, identidade, tautologia, regra de justiça, reciprocidade, inclusão da parte no todo, divisão do todo em suas partes. Trata-se de argumentos que pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 219) ressaltam que

> [em] todo argumento quase lógico convém pôr em evidência, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois, as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos.

Os argumentos quase-lógicos tiram sua força persuasiva da aproximação com os raciocínios demonstrativos, que são incontestáveis. Assim, o "que caracteriza a argumentação quase lógica é [...] seu caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua redução ao formal" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 220).

A força persuasiva da argumentação quase-lógica implica compartilhar de certos valores e cognitivamente esforçar-se para diminuir o distanciamento da unidirecionalidade formal – das premissas para a conclusão. Esse esforço mental é necessário porque, na argumentação, é preciso ter um ponto de partida em relação a dados aceitáveis, ainda que apenas contextualmente, que podem ser comparáveis às premissas. Assim,

> as reduções exigidas para submeter a argumentação aos esquemas formais se referem ora aos termos do discurso, que são tratados como entidades homogêneas, ora às estruturas, que são assemelhadas a relações lógicas ou matemáticas, sendo ligados, aliás, esses dois aspectos da redução (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 220).

A argumentação quase-lógica, baseada nas estruturas matemáticas, tem grande poder persuasivo graças à valorização dos raciocínios quantitativos, nos quais são exploradas formas de mensurar a realidade. Nessa categoria de argumentação está o argumento de comparação, apresentado a seguir.

Argumento de comparação

Sobre o argumento de comparação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 274) ressaltam sua relevância no âmbito da argumentação ao ponderarem que a

> argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Nesse sentido, os argumentos de comparação deverão ser distinguidos tanto dos argumentos de identificação quanto do raciocínio por analogia.

Os argumentos de comparação são quase-lógicos porque comparamos realidades entre si. Há enunciados em que, mesmo a medição estando ausente, ela é compreensível de forma subjacente ao leitor e ao ouvinte. A ideia de medida, que subjaz aos argumentos de comparação, é traduzida pelo enunciado de determinados critérios. Nesse sentido, as "comparações podem dar-se por oposição (o pesado e o leve), por ordenamento (o que é mais pesado que) e por ordenação quantitativa (no caso, a pesagem por meio de unidades de peso)" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 275).

A escolha dos termos de comparação leva em consideração o auditório ao qual o orador se dirige. Nesse sentido, a construção do argumento de comparação, mesmo quando se trata de numeração especificável, traz consigo "características do termo de referência que conferem a uma série de argumentos o seu aspecto particular" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 278). Além disso, o argumento de comparação pode manifestar-se igualmente pelo uso do superlativo pois, "os juízos que lançam mão do superlativo são muito mais impressionantes, em parte por seu aspecto quase lógico, do que os juízos mais moderados" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 279).

A comparação sempre evidencia ou desqualifica um objeto em relação aos demais. Isso implica dizer que a ideia de escolha ou de se fazer uma boa escolha traz implícita a comparação. Essa é uma das formas mais difundidas de argumentação, por isso é frequentemente usada na vida cotidiana. Seu emprego na produção do texto argumentativo é de grande valia, pois envolve conhecer em profundidade no mínimo dois elementos (dois problemas, dois pontos de vistas, duas realidades), a fim de tecer um vínculo entre eles, relacionando-os e transferindo qualidades de um para o outro. É relevante destacar que os valores dos termos cotejados na comparação não são fixos e dependem da interpretação proposta, em cada situação, pelo produtor do texto.

Esse conhecimento da realidade discutida nos textos dissertativo-argumentativos contribui para a clareza e para a sustentação do ponto de vista

defendido. Nesse sentido, no argumento por comparação, o argumentador busca a adesão do auditório à tese/conclusão (C) sustentado em fatores de semelhança ou analogia (J) com base nos dados (D) apresentados.

– **Argumentos baseados na estrutura do real**

No entendimento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 297), os "argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover", assim, as ligações de associação evidenciam a solidariedade entre elementos diversos, como partes indissociáveis de um todo. O essencial na fundamentação desses argumentos "é que os acordos pareçam suficientemente garantidos para permitir o desenvolvimento da argumentação" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 297). Assim, a argumentação se baseia em relações já conhecidas entre características e/ou elementos diversos para inserir outro elemento que se quer ver admitido.

Esses autores analisam sucessivamente diferentes tipos de argumentos, categorizados conforme as estruturas do real às quais se aplicam, e que podem ser encontrados no uso comum. Nessas análises, eles não se interessam pela descrição objetiva do real, mas pelo modo como "se apresentam as opiniões a ele concernentes; podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções" (PERELMAN; OLBRECTHS-TYTECA, 2014, p. 298). Entre os diferentes tipos de argumentos fundamentados na estrutura do real, os autores destacam três:

> a) os argumentos que se aplicam a ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas;
> b) os argumentos que se aplicam a ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência a suas manifestações;
> c) os argumentos mais complexos, os argumentos de hierarquia dupla. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA (2014, p. 298-299).

Diante dos diferentes tipos de argumentos, é possível que a riqueza do pensamento e um tipo de ligação de um argumento a outro possam ser compreendidos de modos diferentes. Como observam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 299), nada garante "que tais ligações sejam sempre percebidas da mesma maneira pelo orador e por seu auditório".

Entre as ligações de sucessão, focamos naquelas relacionadas ao argumento de causa / consequência e ao argumento de autoridade.

Argumento de causa / consequência

Em *Tratado da Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) tratam das diversas argumentações que, em virtude da intervenção do vínculo causal, visam, a partir de um dado acontecimento[25], a aumentar ou a diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que dele resultaria. Nessa direção, os autores pontuam algumas características do vínculo causal da argumentação, a saber:

> a) Pode dominar a argumentação conforme a interpretação que se dá a fatos difíceis de explicar.
> b) Supõe que os atos são racionais.
> c) Requer um acordo entre os interlocutores sobre os motivos da ação e sua hierarquização para ser eficaz.
> d) Desempenha importante papel no raciocínio histórico que recorre à probabilidade retrospectiva.
> e) A busca da causa corresponde, em outras circunstâncias, à do efeito.
> f) Parte do princípio de que todo acontecimento tem uma causa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 300-302).

Fiorin (2015, p. 148), apoiado em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 297-393), observa que, para argumentar fundamentado na estrutura do real por causalidade, o produtor do texto pode relacionar causalidade e sucessão, pois, em princípio, a causa antecede o efeito. Nesse sentido, a identificação de pelo menos uma causa na construção do argumento por causalidade já demonstra que o argumentador selecionou fatos significativamente incontestáveis e com valor causal, relacionando, ainda que temporariamente, o fato ao antecedente e ao consequente.

Uma vez que um esquema argumentativo se baseia em relações entre premissas, a "argumentação por causalidade opera com dois grandes tipos de esquemas: a *implicação* (se a, então b) e a *concessão* (a, embora b)" (FIORIN, 2015, p. 149). Nesse tipo de argumentação é possível depreender duas diferenças entre os dois tipos de esquemas: a lógica da implicação é fazer o que se pode fazer, refere-se

---

[25] O termo *acontecimento* deve, aliás, ser tomado no sentido mais amplo. Isso porque a relação entre um princípio e suas consequências é, muitas vezes, tratada como uma ligação de sucessão que faz parte da estrutura do real (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 300).

a regularidades; a concessiva diz respeito à impossibilidade, rompe com as expectativas. De acordo com Fiorin (2015, p. 150), os

> argumentos são definidos em função da natureza das proposições. A maioria dos tipos argumentativos baseados na estrutura da realidade obedece à lógica implicativa. [...] Isso ocorre com os argumentos fundados na causalidade, ou seja, na relação de causa e efeito, que é o vínculo que correlaciona fenômenos diferentes fazendo que um deles apareça como condição da existência de outro.

No argumento por causa e consequência, a tese, ou a conclusão [C], é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D]. Detalhando um pouco mais, Fiorin (2015, p. 151) apresenta algumas características do argumento de causalidade, as quais enumeramos a seguir:

> 1. A causa imediata é a razão próxima pela qual um dado efeito é produzido.
> 2. Um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos.
> 3. Um argumento causal pode ser combatido, a princípio, de quatro formas: mostrando-se que a causa apontada não é real, porque é uma racionalização ou um pretexto (argumento pelo qual se apresenta um falso motivo para justificar dada ação ou determinada atitude); mostrando-se que se tomam as consequências como causa (nos casos em que há indefinição de qual é a causa e qual é a consequência); mostrando-se que se toma o meio como a causa final; pondo em dúvida a procedência das causas ou considerando-as inconsistentes.

Diante de todas as características do argumento causal elencadas até então, concluímos que esses procedimentos argumentativos podem ser estudados como organizações discursivas, pois quando relacionamos que A causa B, acreditamos nessa correlação e no sentido que ela produz, e a ligação entre o fenômeno e a causa se torna importante e pode contribuir para aumentar a adesão do auditório ao qual o argumentador se dirige.

Outra questão importante a ser observada é que um argumento por sucessão causal explica não só de que modo uma causa pode conduzir a um efeito, como também por que esse efeito pode explicá-la. A esse argumento, que permite a avaliação da causa em função do efeito, chamamos pragmático. É ele que “permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 303).

Quando, na sucessão causal, a ênfase valorativa é atribuída a uma relação “fato-consequência”, verificamos que há uma oposição da unicidade do fato à pluralidade de suas consequências. Esse entendimento é de que o valor das

consequências não é uma grandeza fixa. Distinguir os fins das consequências, portanto, possibilita atribuir, por exemplo, a um autor somente a responsabilidade de determinados efeitos de seus atos.

Ademais, podemos considerar que um acontecimento “será interpretado e valorizado diferentemente, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 308). Pode ocorrer que os acontecimentos sejam interpretados como consequência de uma negligência, nesse caso, as várias consequências de um mesmo fato “podem combater-se entre si de tal modo que as consequências não almejadas venham a prevalecer sobre os fins desejáveis de uma conduta, a qual pode, assim, parecer de um desajeitamento cômico” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 308). Isso ocorre quando um autor age para conseguir algo e o resultado é contrário ao que ele almejava.

Para sustentar uma interpretação “fato-consequência” contra uma interpretação “meio-fim”, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 310-311) indicam a utilização de várias técnicas, entre as quais, elencamos três, que são pertinentes a esta pesquisa:

> - Mostrar, por exemplo, que o acontecimento sobrevindo não poderia ser um fim, visto o pouco interesse que apresentava na ocasião, o pouco caso que dele se fez, as vantagens que dele se tiraram, ou então, mostrar que o fato que o deveria acarretar não era bem um meio, pois que já era uma consequência de um fato determinado.
> - Fornecer uma explicação melhor da conduta: dizer que ela é consequência de um fato independente da vontade ou um meio para alcançar um fim diferente daquele que está em questão.
> - No caso de atos cujos fins estão patentes, desvincular o ato e seu fim formal, fazendo-o ser percebido em segundo plano, como um meio, de modo que consequências relevantes para o auditório que sucedam esse fim assumam posição de destaque.

Além das relações de sucessão, relações de coexistência também fundam argumentos. Estas referem-se a realidades de nível desigual, entre as quais uma é mais explicativa que a outra. A “coexistência” não se refere, portanto, à simultaneidade dos termos, mas ao caráter acessório da ordem temporal, considerada primordial nas relações de sucessão.

A relação de coexistência fundamental para a Filosofia é a que liga uma essência a suas manifestações, e o exemplo mais prototípico dela é a relação que se estabelece entre a pessoa e seus atos. A construção da essência relacionada à pessoa baseia-se naquilo que é tomado como natural, próprio daquele sobre quem

falamos. Trata-se de uma essência instável, mantida ou reconstruída pela interação entre a pessoa e seus atos.

Quando as qualidades de uma pessoa são suficientemente reforçadas, esta pode ser utilizada como suporte em uma argumentação, uma vez que os atos e juízos são capazes de torná-la um termo que dá coesão e significado a fenômenos a ela relacionados. Esse é o fundamento de muitas das argumentações baseadas no prestígio, “uma qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 345).

Há certos efeitos que resultam da valorização de palavras e atos daquele que é detentor do prestígio, seja ele um indivíduo ou um grupo. Essa qualidade se vincula de tal modo à superioridade, que pode fazer com que seu possuidor seja imitado e seguido. Tal valorização está no cerne do argumento de autoridade, apresentado a seguir.

Argumento de autoridade

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 347), “[...]existe uma série de argumentos cujo alcance é totalmente condicionado pelo prestígio. A palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra”. Nesse caso, a honra do homem definirá a credibilidade e a honestidade da sua palavra, logo, o homem escolhido deve servir de modelo e a palavra dele, ser digna de respeito, a fim de sustentar suas pretensões, merecer a qualidade moralmente aceita e ter um caráter incontestável.

O argumento de autoridade, que se baseia nos atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meios de prova a favor de uma tese, é o mais evidente argumento de prestígio. Em um julgamento, em que o prestígio de uma autoridade é avaliado, o juízo atribuído advém do respeito, da importância e do mérito à reputação dessa autoridade. Nesse sentido, o argumento de autoridade “é de extrema importância e, embora sempre seja permitido, numa argumentação particular, contestar-lhe o valor, não se pode, sem mais, descartá-lo como irrelevante” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 348).

Para tornar o argumento de autoridade relevante para o contexto da argumentação, o argumentador examina a quais autoridades poderá recorrer e escolhe a autoridade que, provavelmente, será mais valorizada pelos interlocutores,

por ser considerada mais confiável e bem qualificada, uma vez que “[...] quem invoca uma autoridade se compromete: não há um argumento de autoridade que não repercuta em quem o empregou”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 350).

Em relação à seleção das autoridades na argumentação, Fiorin (2015) afirma existirem duas categorias às quais podemos recorrer: as autoridades da ordem do saber (peritos ou especialistas em determinado assunto) e as autoridades da ordem do poder (aqueles que exercem algum tipo de comando sobre outros). O autor acrescenta que a autoridade não se restringe, necessariamente, a um indivíduo; ela pode ser atribuída a um grupo, como observaram Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), ou mesmo a um momento histórico.

Quanto à relevância do argumento de autoridade no contexto geral da produção argumentativa, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 347) declaram:

> O espaço do argumento na argumentação é considerável. Mas, não se deve perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos. De um lado, recorre-se a ele quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a ser questionado; de outro, o próprio argumento de autoridade pode ser contestado.

O argumento de autoridade é, sem dúvida, plausível, verossímil, porém pode tornar-se fraco quando o argumentador recorre a autoridades em questões alheias à especialidade delas; quando confunde popularidade e especialidade, trazendo à baila opiniões de pessoas “famosas”, mas sem competência suficiente para opinar sobre o tema em discussão; ou quando lança mão de um apelo vago à autoridade (segundo especialistas, homens/mulheres de sucesso dizem que...). De qualquer forma, é sempre desejável que o argumento de autoridade seja acompanhado por outras provas, que fortalecerão a argumentação em curso.

– **Argumentos que fundamentam a estrutura do real**

Essa categoria de argumentos abarca raciocínios que não apenas se apresentam em concordância com a estrutura da realidade, como o argumento pragmático ou argumento de autoridade, mas também representam modos de organizá-la. Compõem esse grupo os argumentos indutivos: argumento por exemplo e por ilustração e argumento por analogia.

Argumento por exemplo e argumento por ilustração

Etimologicamente, o termo *exemplo* tem origem no latim, *exemplum*, e significa cópia, imitação, reprodução, exemplar; frase ou passagem de um autor, citada para confirmar uma opinião, reforçar uma regra ou demonstrar uma verdade (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 4013). A argumentação pelo exemplo ocorre quando sugerimos a imitação das ações de outras pessoas, em situações de controvérsia ou quando queremos generalizar um caso particular.

O argumento pelo exemplo, como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 399), "pode desempenhar papéis muito variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação". Considerado dessa perspectiva, esse tipo de argumentação contribui de forma consistente para que o produtor de um texto angarie a adesão do auditório ao seu ponto de vista. Nessa direção, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 399) defendem que a

> argumentação pelo exemplo implica [...] certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares.

Na construção desse argumento, é preciso relacionar as informações selecionadas e expor o que elas indicam, de modo que o exemplo seja concreto, que o dado selecionado como exemplo seja confiável e que a experiência por si só justifique tal escolha. Para o exemplo ser considerado um fenômeno, em razão do lugar particular que ocupa em uma série, em um conjunto contínuo de outros processos, é preciso ocorrer a aceitação prévia da argumentação elaborada por ambas partes: o produtor e o leitor do texto. O exemplo é uma estratégia argumentativa escolhida porque ao serem

> evocados fenômenos particulares uns em seguida dos outros, mormente se oferecem alguma similitude, ficaremos inclinados a ver neles exemplos, ao passo que a descrição de um fenômeno isolado seria tomada mais por uma simples informação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 400).

Para termos certeza de que estamos diante de uma argumentação pelo exemplo, as exposições devem ser formalizadas por meio de dados ou fatos,

justificativas e conclusão. Se o orador não apresenta a conclusão dos fatos exemplificados, suscita dúvida no auditório de que tenha, de fato, evocado um argumento pelo exemplo.

Independentemente da regra que permite a passagem de um caso a outro em que o exemplo for aplicado, geralmente, toma-se como base um relato concreto, que o ouvinte não tem motivo para pôr em dúvida. Assim, ao escolher um exemplo como elemento de prova, aquele que argumenta deve ter certeza de que o argumento é sólido para sustentar a tese que precisa defender, mesmo que haja uma enumeração de exemplos. Isso evidencia que o ato de argumentar é uma forma de pensar de modo organizado e criticamente fundamentado.

Os exemplos interagem no sentido de que a menção de um novo exemplo modifica o significado dos exemplos já conhecidos; “ela permite especificar o ponto de vista sob o qual os fatos anteriores deveriam ser considerados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 403-404).

O contentar-se com um único exemplo na argumentação pode indicar que não há dúvida quanto ao modo de generalizar. Quando se multiplicam os casos não diferenciados, determina-se a frequência de um acontecimento a fim de se chegar à conclusão. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 405) explicam que o

> caráter não diferenciado dos acontecimentos supõe [...] uma variabilidade das condições; por isso, a escolha dos casos em observação deverá ser feita de tal forma que se fique seguro do caráter representativo das amostras extraídas do real.

O acréscimo de um caso particular como exemplo em um processo argumentativo serve para reforçar ou para enfraquecer a argumentação em curso, por isso não pode estar em contradição absoluta com a probabilidade de sua conclusão. Por exemplo, a

> assimilação de novos casos por ocasião de uma decisão judiciária não é simplesmente uma passagem do geral ao particular, ela também contribui para o fundamento da realidade jurídica, ou seja, das normas, e já sabemos que novos exemplos reagem sobre os antigos, modificando-lhes o significado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 407).

Podemos depreender disso que os exemplos selecionados para compor uma argumentação têm influência na adesão do auditório. Nesse sentido, para apresentar

um repertório consistente de exemplos, aquele que argumenta precisa selecionar uma "amostragem" cuidadosa dessa representatividade.

Na mesma direção, Amossy (2018), ao tratar do argumento pelo exemplo, apoiada primeiro em Aristóteles, considera-o um processo lógico da indução, inserido nos esquemas argumentativos no discurso. De acordo com a autora, a

> retórica de Aristóteles coloca, no âmago do *logos,* dois processos lógicos – a dedução e a indução –, que correspondem a duas construções lógico-discursivas: de um lado, o entimema derivado do silogismo, e, do outro, o exemplo ou a analogia (AMOSSY, 2018, p.137, grifo da autora).

A estudiosa, ao ressaltar que a técnica argumentativa do exemplo é usada com muita frequência nas construções argumentativas, retoma Aristóteles (1991, p. 85), para quem "Todo mundo [...] apresenta a prova de uma asserção expondo ou exemplos ou entimema, e não há nada além disso". Dessa perspectiva, a argumentação pauta-se no raciocínio lógico, por isso estamos sempre diante da necessidade de recuperar um esquema. A autora destaca que, para o filósofo,

> a argumentação no nível do *logos* tem como fundamento, principalmente, os raciocínios lógicos que estão na base do discurso com intenção persuasiva. Sem dúvida, pode-se dizer o mesmo de modelos mais recentes, como o de Toulmin, ou dos tipos de argumentos repertoriados por Perelman ou, ainda, pela lógica informal (AMOSSY, 2018, p.137, grifo da autora).

O fato é que não se pode deixar de lado "nem os esquemas argumentativos que fundamentam e estruturam o discurso, nem [...] a observação dos argumentos que permitem passar das premissas a uma conclusão" (AMOSSY, 2018, p. 138), pois, em uma análise, é preciso considerar dois lados: a observação dos esquemas argumentativos[26] subjacentes que organizam o raciocínio e os funcionamentos discursivos que fundamentam a troca, a fim de gerir as tensões oriundas de exigências aparentemente contraditórias.

Amossy (2018) ressalta que, segundo Aristóteles, é necessário distinguir exemplo real, tirado do passado, de exemplo fictício, inventado pelo orador em virtude das necessidades da causa, como o apólogo ou a narrativa. A aurora acrescenta, com base em Maingueneau (1991), que o ficcional pode ser considerado uma prova inferior ao histórico, pois os fatos normalmente guardam uma analogia mais forte com os

[26] Um esquema argumentativo refere-se a relações entre premissas (FIORIN, 2015, p. 149).

acontecimentos passados. Argumentos pelo exemplo já analisados na literatura permitem observar que os eventos precedentes, mesmo os bem-sucedidos, se repetidos, dão-nos a probabilidade, não a garantia de acertamos de novo. De qualquer modo, “uma única ocorrência não permite, em geral, estabelecer uma regra. O argumentador deve assegurar-se de que o caso mencionado é bastante probatório em si mesmo, ou de que ele se reproduziu com certa regularidade (ou, pelo menos, diversas vezes)” (AMOSSY, 2018, p. 153).

Essa probabilidade de estabelecimento de uma regra por meio de exemplos se estende a acontecimentos históricos, pois eles são suscetíveis a tratamentos diversos, a interpretações conflitantes e, portanto, a conclusões opostas. Casos de exemplos históricos, por produzir interpretações diversas, podem influenciar apenas parte do auditório que tenha esse exemplo como consensualmente forte e, nesse sentido, tenha adesão ao argumento pelo exemplo citado. No entender de Amossy (2018, p. 139), ao ser considerado como interdiscurso, o exemplo histórico funciona na esfera da interação, em que suas virtudes dependem do grau em que o público é suscetível a interpretar o fato colocado em cena.

Desse ponto de vista, existe uma complexidade inerente à apresentação do exemplo histórico particular como uma regra geral argumentativa. As diversas interpretações ou o fato de ser pouco conclusivo podem tornar o argumento fraco se o público a que ele se dirige não tiver empatia pelo fato histórico exemplificado.

Ao tratar do desenvolvimento dos argumentos, Meyer (2008, p. 141) também reflete sobre a argumentação pelo exemplo, para tanto, traz à discussão o parágrafo, concebendo-o como unidade de reflexão. Para esse autor,

> uma argumentação completa supõe o domínio daquilo que se pode chamar macroestrutura, ou seja, o plano geral de apresentação, e de unidades de reflexão muito mais reduzidas: na argumentação escrita, é o parágrafo; na oral, é o conjunto coerente de frases que desenvolvem uma mesma ideia central. Dita uma regra de clareza que cada unidade seja dedicada a apenas um argumento central (MEYER, 2008, p. 141).

Isso acontece porque, no ato de convencer, recorre-se à reflexão do interlocutor, a qual pressupõe o domínio de dois atos intelectuais: apresentar a ideia e justificá-la. Observando uma das funções do parágrafo, Meyer (2008, p. 141) afirma que “a justificação, pode ser cumprida de duas maneiras: raciocínio lógico e apresentação de exemplos”. Ao escolher o exemplo como estratégia de sustentação

da tese, é preciso selecioná-lo e organizá-lo a favor do objetivo desejado, pois, como esclarece, o

> *status* do exemplo é ambíguo: para muitos de nós, os exemplos vivenciados constituem experiência e, por indução, fundamentam nossas convicções; portanto, estão, de alguma maneira, na origem das nossas ideias. Numa dissertação, aconselha-se a justificar a ideia com exemplos, que serviriam de prova; os exemplos aparecem assim não na origem, mas no termo das ideias (MEYER, 2008, p. 146).

Com base na observação do autor, esse entendimento paradoxal do uso do exemplo – na oralidade, as vivências fundamentam nossas ideias; quando defendemos uma ideia, o exemplo aparece como prova – explica, parcialmente, as duas inabilidades mais frequentes dos estudantes no emprego de exemplos como prova na escrita de parágrafos dissertativos: exemplo pouco adaptado e exemplo particular demais. Para sanar esses problemas, Meyer (2008, p.147) indica dois caminhos:

> 1. Exemplo pouco adaptado à ideia, portanto mal escolhido. Para evitar esse defeito, é preciso examinar com espírito crítico o fato proposto e a ideia em causa. 2. Exemplo particular demais, portanto pouco generalizável. Existem dois problemas: um problema de raciocínio e comunicação. O locutor evita os dois problemas fazendo duas perguntas: o exemplo que escolhi é representativo de um conjunto válido; é compreensível pelo leitor, ou seja, pertence ao âmbito cultural?

Resolvido o problema da ambiguidade e diante da relevância desse argumento na escrita de parágrafos dissertativos, o autor destaca três vantagens relacionadas à utilização do exemplo como estratégia argumentativa:

> 1. Evidentemente, é impossível dispor de uma lista exaustiva de exemplos correspondentes a determinada noção [...];
> 2. Por definição, o caráter concreto e figurativo do exemplo torna-o muito eloquente: não há dúvida alguma de que ele penetra facilmente na mente do interlocutor. Em outros termos, por ser fácil de compreender, ele é de uma eficácia temível;
> 3. O lado real e vivenciado do exemplo permite-lhe veicular com grande facilidade noções afetivas, conteúdos passionais ou emocionais [...] (MEYER, 2008, p. 147-150).

Embora essas características sejam mais comuns na argumentação oral, na argumentação escrita o redator também sente dificuldades para verbalizar os exemplos. Meyer (2008, p. 148-149) distingue três apresentações, que retratam estruturas específicas:

> 1. O exemplo sucede a ideia: as fórmulas utilizáveis para apresentá-lo serão [...] ‘por exemplo, assim, em especial...’. Para obter variedade, é possível sugerir fórmulas mais complexas: ‘é o que ocorre com, o exemplo mais significativo é...’.
> 2. O exemplo precede a ideia: menos familiar, essa técnica, que se assemelha à indução, possibilita variar a apresentação. O mais fácil para o redator é [...] introduzir a ideia numa frase ulterior por meio de uma fórmula do tipo: ‘esse exemplo, essa situação, essa constatação... mostra, demonstra, ilustra, prova que...’
> 3. O exemplo é intercâmbio na ideia: discreta, essa estrutura pode ser recomendada quando é preciso simplesmente mencionar, aflorar o exemplo, mas não aprofundá-lo [...].

O conhecimento acerca do emprego dessas estruturas e dos papéis que desempenham na escrita do texto argumentativo pode ajudar o locutor a desenvolver o domínio da seleção do exemplo adequado ao seu dizer. Nesse sentido, é o argumentador deve tomar consciência de que

> exemplo é prova; portanto, ele deve ser real e válido. O exemplo é concreto; com isso, adquire real valor pedagógico, pois permite que o leitor ou o ouvinte elucide ou compreenda uma noção que, não fosse o exemplo, seria abstrata demais, portanto obscura. O exemplo é vivo, porque proveniente da realidade (MEYER, 2008, p. 149).

Nesse tipo de argumentação, o argumentador baseia a tese/conclusão (C) em exemplos que sejam fortemente representativos (D), portanto, suficientes para justificá-la. Assim, quando estrategicamente selecionado, o argumento pelo exemplo serve de prova para fundamentar claramente a ideia defendida pelo argumentador, de modo a garantir a adesão do auditório.

Alguns dos raciocínios frequentemente classificados como argumentos pelo exemplo podem constituir um outro grupo de argumentos fundamentados em casos particulares, os argumentos por ilustração. Embora similares, “exemplo e ilustração são duas operações enunciativas distintas” (FIORIN, 2015, p. 188). Ao passo que no exemplo temos a formulação de um princípio geral baseada na enumeração de casos particulares, na ilustração, verificamos o fortalecimento de uma tese já aceita pelo acréscimo de casos particulares que a corroboram.

O intuito da ilustração não é, no entanto, somente “comprovar” a tese, mas, sobretudo, comover o interlocutor. Trata-se de uma prova mais afetiva, que dá concretude a ideias por meio de textos figurativos. Não se trata, de qualquer modo, de uma simples substituição do abstrato pelo concreto, mas da escolha de um ou vários casos particulares para amplificar a presença de uma regra já conhecida. Assim, normalmente, as ilustrações sucedem a enunciação da regra que reforçam, ao

passo que os exemplos são comuns antes da enunciação do princípio geral ao qual induzem. Isso não é, todavia, uma configuração obrigatória. A proposição geral pode aparecer no começo, no meio ou no final do encadeamento argumentativo. Por isso, convém que produtores de textos, professores e analistas estejam atentos às diferenças sutis entre as duas técnicas argumentativas, a fim de que a operacionalização de recursos seja realizada com maior eficiência.

Nesse sentido, importa detalharmos as diferenças mais expressivas entre argumento por exemplo e argumento por ilustração (Quadro 17).

Quadro 17 – Diferenças entre as técnicas argumentativas: exemplo e ilustração

Exemplo	Ilustração
Função: fundamentar uma regra, permitir uma generalização pelo recurso a casos particulares.	Função: reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através de variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência.
Deve ser incontestável.	Pode ser duvidosa, mas deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção. Muitas vezes escolhida pela repercussão afetiva que pode ter.
Usado como elemento de *indução* (Aristóteles).[27]	Usada como testemunho (Aristóteles).
Normalmente disposto antes da regra proposta na argumentação.[28]	Costuma suceder a enunciação do princípio geral.
Deve ser detalhado (Bacon).	Pode ser relatada sucintamente (Bacon).
Será prudentemente despojado, para evitar que o pensamento seja distraído ou se desvie da meta que o orador se propõe (Perelman; Olbrechts-Tyteca).	Deverá às vezes ser desenvolvida e conter detalhes contundentes e concretos (Perelman; Olbrechts-Tyteca).
Pode ser mal interpretado, pois são possíveis controvérsias acerca da forma de compreender e de qualificar o uso de cada caso particular e suas relações com a regra.	Corre menos o risco de má interpretação, uma vez que somos guiados pela regra, conhecida e às vezes muito familiar.

Fonte: elaborado pela autora com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 408-412).

Tanto no caso da argumentação pela ilustração, como no caso da argumentação pelo exemplo, as principais falhas consistem em dar à proposição geral

[27] Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Aristóteles associa os dois empregos (indução e testemunho) à argumentação pelo exemplo, precedida ou não por um princípio de ordem geral. Todavia, nesta dissertação, adotamos a distinção apontada pelos autores de *Tratado da Argumentação*, por isso vinculamos o exemplo à indução que conduz à regra e a ilustração ao testemunho que comprova a regra previamente estabelecida.

[28] Embora incite uma interpretação, a ordem do discurso não é fator essencial; a eficácia das técnicas argumentativas dependerá, em qualquer caso, da interpretação do ouvinte/leitor e do reconhecimento do princípio proposto ou por elas reforçado.

um alcance que o(s) caso(s) particular(es) não possibilita(m) e em usar casos singulares que não estão em conformidade com a regra que deveriam reforçar.

Argumento por analogia

O argumento por analogia é, muitas vezes, confundido com a comparação, uma vez que põe em evidência uma relação de semelhança. Entretanto, ao contrário da comparação, a analogia não se baseia no princípio da identidade, mas na experiência, o que afasta o caráter quase-lógico. Na comparação, coloca-se em questão a identidade ou a diferença entre dois termos; na analogia, as relações, estabelecidas entre quatro termos, podem ser expressas pela fórmula: a está para b, assim como c está para d. A conclusão da analogia se assenta no conjunto dos termos a e b, ao passo que os termos c e d apoiam o desenvolvimento do raciocínio. Esses dois conjuntos são denominados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), tema e foro, respectivamente.

A respeito do tema e do foro, os autores acrescentam que o foro, normalmente, é mais conhecido que o tema, por isso tem a função de esclarecer o tema ou de atribuir-lhe valor, seja como conjunto, seja em relação a cada um dos termos. Outra característica importante da analogia é que tema e foro devem pertencer a áreas diferentes. Assim, efetua-se a passagem de um domínio de significado para outro. É isso que garante grande parte do poder persuasivo da analogia: ao utilizar o que é conhecido para expressar o que não se conhece, o argumentador transfere o que é válido em um domínio para o outro. Conforme pontuam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 434), o efeito da analogia é garantido pelas “transferências do valor do foco para o tema e, reciprocamente, transferência do valor relativo dos dois termos do foro para o valor relativo dos dois termos do tema”.

Os argumentos por analogia são comuns e, mais que isso, são necessários em todas as áreas. Por essa razão, é normal que encontremos, ao longo de um texto argumentativo, uma ou várias analogias, que, sem dúvida, favorecem a argumentação graças aos desenvolvimentos que possibilitam e aos prolongamentos, que eventualmente permitem o encadeamento de analogias e a transferência sucessiva de valores entre os termos do raciocínio. O principal cuidado a se ter nesse sentido é não prolongar a analogia a ponto de enfraquecê-la e expor o raciocínio a uma refutação contundente.

Naturalmente, para que a analogia seja considerada um raciocínio correto é necessário que os elementos que a compõem sejam de algum modo comparáveis. Se houver diferenças constitutivas nas relações que impeçam sua aproximação, a analogia é entendida como falsa e perde a sua eficácia.

Argumento por evidência[29]

O argumento por evidência, documentado por autores como Weston (2009) e Garcia (2010), baseia-se na confiabilidade dos dados recolhidos por meio de pesquisa ou pela experiência. Além dos fatos propriamente ditos, as evidências contemplam argumentos baseados na experiência elencados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), como o exemplo e a ilustração, dados estatísticos e testemunhos. Nesta pesquisa, interessa-nos, em especial reconhecer, além dos argumentos já apresentados, o papel dos fatos e dos dados estatísticos na argumentação.

Uma das etapas fundamentais para construção da argumentação é a seleção dos dados mais adequados à tese defendida e ao(s) interlocutor(es) ao(s) qual(is) o argumentador se dirige. Muitos desses dados servirão, mesmo, de ponto de partida para a argumentação, e serão indispensáveis para a adesão inicial. A dificuldade que se impõe é encontrar, em um conjunto de ideias admitidas pelo auditório, aquelas que podem servir para confirmar ou invalidar um ponto de vista.

Entre os objetos de acordo pertencentes ao real, Perelman e Olbrecths-Tyteca (2014) distinguem os fatos, as verdades e as presunções. Os fatos referem-se a dados da realidade objetiva com tendência à aceitação universal. Apresentam-se, assim, como dados não controversos, aos quais a adesão não precisa ser reforçada ou justificada. No entanto, não há critério que estabeleça que um dado é um fato em qualquer circunstância, independentemente dos interlocutores envolvidos na interação. Por isso, um fato é sempre passível de questionamento.

Embora um simples questionamento seja capaz de abalar o estatuto privilegiado do fato, normalmente sua refutação exigirá mais empenho:

> [...] o mais das vezes, para combater o prestígio daquilo que foi admitido como fato, o interlocutor não se contentará com uma mera denegação, que poderia ser julgada simplesmente ridícula. Ele se esforçará por justificar sua atitude, seja mostrando a incompatibilidade do enunciado com outros fatos, e

[29] Esse é o único tipo de argumento analisado nesta tese que não é mencionado, de modo específico, entre as categorias propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

> condenando o primeiro em nome da coerência do real, seja mostrando que o pretenso fato constitui apenas a conclusão de uma argumentação que, como tal, não é coerciva (PERELMAN; OLBRECTHS-TYTECA, 2014, p. 76).

De acordo com os autores, os fatos admitidos podem ser fatos de observação, supostos, possíveis ou prováveis. Daí o grande número de elementos que podem ser apresentados pelo argumentador como dados não contestáveis. Todos eles, em diferentes circunstâncias, podem ser recusados pelo(s) interlocutor(es) e podem perder o seu estatuto. Para que isso não aconteça, cabe ao argumentador escolher os dados mais adequados às estruturas do real aceitas pelos ouvintes/leitores e fortes o suficiente para concorrer com outros fatos em um mesmo contexto argumentativo.

A escolha de dados específicos e sua apresentação já implica a pertinência e a relevância desses elementos para a argumentação em curso. Isso acontece porque qualquer elemento selecionado ganha presença no discurso, conforme explicam Perelman e Olbrecths-Tyteca (2014, p.132):

> A presença atua de um modo direto sobre a nossa sensibilidade. É um dado psicológico que, como mostra Piaget, exerce uma ação já no nível da percepção: por ocasião do confronto de dois elementos, por exemplo, um padrão fixo e grandezas variáveis com as quais ele é comparado, aquilo em que o olhar está centrado, o que é visto de um modo melhor ou com mais frequência é, apenas por isso, supervalorizado.

Não basta, no entanto, que algo exista para que o sentimento de presença seja despertado. Esse é um trabalho dado ao argumentador, a quem cabe tornar presentes objetos, juízos ou desenvolvimentos argumentativos que considere importantes para sua argumentação, levando em conta as condições de tempo e lugar, os valores e os interesses do auditório.

Entre os fatos mais utilizados pelos argumentadores, estão os dados estatísticos, fatos específicos com grande valor de convicção. São elementos que retiram sua força argumentativa do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 97) denominam “lugar da quantidade”. Os argumentos vinculados à quantidade usufruem de algumas premissas comuns, muitas vezes implícitas, que fundamentam a prevalência do maior número sobre o menor. De qualquer forma, a utilização de dados estatísticos requer cautela, já que, como observa Garcia (2010), a sua validade é relativa; os mesmos dados podem servir para provar ou para refutar uma tese. Assim, a utilização de um dado estatístico, se mal planejada pelo argumentador, pode dar

azo à retorsão, que, em alguns casos, resulta na destruição do objeto de acordo e no comprometimento de todo o encadeamento argumentativo.

Em continuidade à exposição do aporte teórico que nos subsidia, passamos à apresentação dos elementos linguísticos responsáveis pela articulação dos argumentos no texto.

2.5.2 Conectores argumentativos

O viver em sociedade exige participar de relações interativas nas quais o indivíduo necessita influenciar e/ou convencer o outro a aderir a um ponto de vista. Essa interação, segundo Cabral (2010, p. 10), “envolve mais do que simples informação, sobretudo alguma forma de ação sobre o outro. Nesse contexto, a argumentação ocupa lugar de destaque. E é entendida como uma técnica consciente de programação e de organização do discurso”.

Visto que a linguagem é uma ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, a argumentação empregada no processo de produção do texto escrito resulta de um ponto de vista particular e do fato de a atividade linguística semântico-argumentativa envolver interlocutores que se valem de argumentos para a defesa de suas teses. Esse interesse faz com que eles recorreram à razão, ao raciocínio lógico, às evidências, às emoções, às crenças e aos valores culturais, bem como, ao conhecimento dos fatos, tipos de argumentos e outros mecanismos argumentativos para validar a tese defendida.

No centro das teorias linguísticas que podem contribuir para o ensino da escrita argumentativa está a Teoria da Argumentação na Língua (ADL, do francês *argumentation dans la langue*), de Oswald Ducrot, para quem, segundo Cabral (2010), a argumentação é marcada por escolhas linguísticas. De acordo com a autora,

> há, na língua, imposições que regem a apresentação dos enunciados e as conclusões a que eles conduzem. Para os pesquisadores da ADL, os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados à estrutura linguística dos enunciados e não apenas às informações que eles veiculam; desse ponto de vista, um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões (CABRAL, 2010, p.15-16).

No âmbito da ADL, desenvolvida com base na análise de conectores (conjunções e alguns advérbios), Ducrot propôs uma nova definição para conector,

adotada também por Cabral (2010). Em vez de “elementos de ligação”, como aposto na gramática tradicional, os conectores passaram a ser considerados palavras de ligação e de orientação, isto é, itens articuladores de informações e de argumentos de um texto (CABRAL, 2010, p. 86).

Ao cunhar o termo *operadores argumentativos*, Ducrot (1987) designa certos elementos da gramática de uma língua cuja função é indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados e a direção (sentido) para a qual apontam, além disso, o autor explica o funcionamento desses operadores por meio de duas noções: classe argumentativa e escala argumentativa.

A classe argumentativa é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de agrupamento para (apontar para: →) uma conclusão (a que, por convenção, denomina-se R). Nesse caso, todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R. Já em uma escala argumentativa, dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão (KOCH, 2012, p. 30).

O exemplo clássico da ADL é o conector *mas* e, entre as peculiaridades de seu emprego, temos que ele

> sempre conduz a argumentação para a conclusão a que conduz o segundo enunciado. Essa peculiaridade implica uma segunda: há certas restrições impostas pela língua para o uso de mas, isto é, que depois de *mas* não podemos dizer qualquer coisa, ou corremos o risco de tornar nosso discurso gramaticalmente incoerente (DUCROT, 1987 apud CABRAL, 2010, p. 17-18).

As peculiaridades sobre o emprego da partícula *mas* como o conector por excelência da ADL direcionam para a necessidade do conhecimento linguístico e, consequentemente, chamam a atenção do produtor textual para o emprego dos conectores, para a direção argumentativa que eles estabelecem nos enunciados e para as conclusões para as quais os enunciados apontam. Sobre a relação semântica estabelecida pelos operadores do grupo *mas*, Koch (2012, p. 36) explica que esses operadores, juntamente com os do grupo *embora*, funcionam de modo parecido, uma vez que “opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”.

Ao defender as contribuições da ADL para a prática de escrita, Cabral (2010, p. 139) destaca que os postulados da teoria “nos fornecem elementos úteis para a produção textual, pois mostram possibilidades de escolhas linguísticas eficazes para

conferir maior força argumentativa a nossos textos". Logo, o emprego dos conectores e seu valor são dotados de força argumentativa, a qual se constitui por meio de estratégias linguísticas. Assim, podem ser considerados importantes instrumentos para a produção de textos, uma vez que as escolhas linguísticas imprimem maior ou menor força argumentativa aos discursos.

Adam (2011) também trata dos operadores argumentativos, por ele denominados *conectores argumentativos*, e os apresenta considerando suas formas e escopo. Para o autor, os

> conectores entram numa classe de expressões linguísticas que reagrupa, além de certas conjunções de coordenação (*mas*, *portanto*, *ora*, *então*), certas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (*porque*, *como*, *com efeito*, *em consequência*, *o que quer que seja*, *então etc*.) e grupos nominais ou preposicionais (*apesar disso etc*.) (ADAM, 2011, p. 179, grifo do autor).

Esse reagrupamento pode ser visto como uma forma de organizar os principais conectores argumentativos empregados nas produções de textos argumentativos. Tal organização mostra-se relevante graças à grande incidência de conectores nesses textos, fenômeno que advém da predominância de períodos compostos por subordinação, e consequentemente, da necessidade de ligação que estabeleça conexão coesa e coerente entre as partes do texto.

Adam (2011, p. 179) acrescenta que "é útil distinguir, na classe geral dos conectores, três tipos de marcadores de conexão: os conectores argumentativos propriamente ditos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa". Conforme postula o autor, os "três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto)" (ADAM, 2011, p. 180).

Nølke (2002, p. 186 apud Adam 2011, p. 180), por sua vez, afirma que a função fundamental comum entre esses três tipos de conectores "é marcar uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura P CONEX Q". Com base nessa distinção, direcionamo-nos para a busca da similitude entre os conectores e justificamos nossa escolha pelos conectores argumentativos. Para Adam (2011, p. 180), "os conectores argumentativos dependem da estruturação textual (N4)" conforme aposto na Figura 1.

Sobre o N4, Adam (2011, p. 63) nos oferece a seguinte explicação:

> As unidades textuais são submetidas a dois tipos de operações de textualidade. Por um lado, elas são separadas por fragmentação (tipológica na escrita; pausa, entonação e/ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). A descontinuidade da cadeia verbal vai da segmentação permanente de palavras na escrita, sendo mais fraca na oralidade, pela marcação de parágrafos ou estrofes e de subdivisões em partes de um texto escrito. Por outro lado, essas unidades textuais são com base nas instruções dadas pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores [...] vinculadas entre elas pelas operações de ligação, [...] na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual.

Se cada conector tem uma função na construção dos sentidos do texto, é necessário compreender sua utilidade, ou seja, como funcionam na ligação semântica de unidades de níveis diferentes, como palavras, proposições e grandes segmentos de texto. A esse respeito, Adam (2011, p. 180) pondera que as unidades semânticas se diferenciam pelo que

> acrescentam ou não, a essa função de conexão, a indicação de responsabilidade (PdV) e/ou de orientação argumentativa (ORarg). Esses morfemas, que contribuem com a linearização do discurso, controlam uma parte mais ou menos longa do texto. É o que se chama seu escopo: o escopo à esquerda (<) e /ou escopo à direita (>).

O autor esclarece, ainda, que o emprego e as funções dos conectores variam de acordo com os gêneros de discurso. Desse modo, em um texto argumentativo ou descritivo, “a complexidade do referente impõe o emprego de conectores apropriados. [...] num texto argumentativo, eles servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária” (ADAM, 2011, p. 181).

O linguista também ressalta que “o funcionamento dos morfemas de conexão varia, igualmente, em função dos tipos de textualização”, o que direciona o nosso olhar à questão do funcionamento dos conectores no texto argumentativo, os quais “servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária” (ADAM, 2011, p. 181).

Entendemos que os conectores, uma vez empregados, estabelecem relações de sentido ao longo do texto argumentativo, pois

> associam as funções de representações, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados e permitem a reutilização de um

> conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento. São postos, nessa categoria, tanto os argumentativos e concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que*...) quanto os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se – é que*...), o *se* dos hipotéticos reais e ficcionais, o *quando* dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (*até, [até] mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas*...) (ADAM, 2011, p. 189, grifo do autor).

Organizar os conectores nessas quatro categorias pode ajudar o leitor a compreender o percurso argumentativo adotado pelo produtor. Ademais, contribui para que o produtor do texto selecione e empregue o argumento mais forte ou mais fraco, dependendo da organização argumentativa previamente traçada. O emprego adequado desses conectores no texto argumentativo contribui para a produção, para a compreensão e para a análise coerente do movimento argumentativo marcado pelos conectores.

Koch e Elias (2016), também apoiadas em Ducrot, denominam os conectores argumentativos de *operadores argumentativos*. Para essas autoras,

> os operadores ou marcadores argumentativos são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua (KOCH; ELIAS, 2016, p. 64).

Ao observar que os argumentos são orientados para uma mesma conclusão e que nessa organização é possível seguir uma ordem gradativa, do argumento fraco para o argumento forte, as autoras afirmam que há uma grande variedade de operadores argumentativos e elencam dez tipos, explicitados a seguir:

1. operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso;
2. operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de determinada conclusão: até, até mesmo, inclusive; quando a escala é orientada para a negação, temos: nem, nem mesmo; há também um operador que acrescenta mais um argumento de maneira sub-reptícia, como se não fosse necessário [...] resumindo ou coroando todos os demais argumentos: aliás;

3. operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: ao menos, pelo menos, no mínimo;

4. operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que);

5. operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.;

6. operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: porque, portanto, já que, pois, que, visto que, como etc.;

7. operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a determinada conclusão: mais... (do) que, menos... do que, tão... quanto;

8. operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou... ou, quer... quer, seja... seja;

9. operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora etc.;

10. operadores que funcionam em uma escala orientada para a afirmação da totalidade: um pouco, quase; ou para a negação da totalidade: pouco, apenas.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de plano de texto, sequências argumentativas e tipos de argumentos, aporte teórico que nos subsidia na análise dos textos selecionados. A seguir, explicitamos a metodologia que adotamos neste estudo e procedemos à constituição do *corpus*.

Capítulo 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa e os procedimentos de análise. Tratamos igualmente da constituição do *corpus* e das categorias de análise, selecionadas para o exame dos textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro. Para tanto, iniciamos retomando o problema, as perguntas de pesquisa, a hipótese e os objetivos que nos norteiam nesta investigação.

3.1 Problema, perguntas de pesquisa, hipótese e objetivos

Nesta pesquisa, como já pontuamos, na introdução, investigamos as dificuldades na produção de textos dissertativo-argumentativos enfrentadas por alunos da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do IFMA – *Campus* Pinheiro, candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Buscamos identificar as dificuldades referentes ao plano de texto, à elaboração de sequências textuais argumentativas e à construção de argumentos, bem como indicar perspectivas para o ensino que contribuam para o desenvolvimento da proficiência escritora desses estudantes.

Nossa hipótese é de que o conhecimento acerca do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos pode auxiliar os alunos a superarem dificuldades de escrita e a se tornarem proficientes na produção de textos dissertativo-argumentativos.

A fim de desenvolvermos nossa pesquisa, também conforme já pontuado na introdução, definimos as seguintes perguntas: Quais são as dificuldades que os alunos da EBTT do IFMA – Campus Pinheiro enfrentam na produção de textos dissertativo-argumentativos? Que contribuições pode trazer o estudo do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos para que esses alunos se tornem proficientes na escrita de textos dissertativo-argumentativos?

O objetivo geral da pesquisa é investigar a relação entre planos de texto, sequências textuais argumentativas e construção de argumentos em defesa do ponto

de vista assumido pelo aluno da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em textos dissertativo-argumentativos.

Para alcançarmos esse objetivo, procuramos cumprir os objetivos específicos a seguir elencados:

- identificar, descrever, analisar e interpretar dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo referentes ao plano de texto, à elaboração de sequências textuais argumentativas e à construção de argumentos que os sujeitos de nossa pesquisa enfrentam na escrita de textos dissertativo-argumentativos;
- comparar os textos produzidos pelos alunos sem a nossa orientação com aqueles produzidos após nossa orientação acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo;
- indicar perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas ao desenvolvimento da proficiência escritora de alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro.

3.2 Constituição do *corpus*

Nosso interesse por estudarmos redações produzidas por alunos da EBTT surgiu da necessidade, como docente do IFMA – *Campus* Pinheiro, de aprofundarmos o entendimento acerca de estratégias que contribuíssem para o processo de ensino e aprendizagem da escrita argumentativa nesse contexto de ensino. Isto posto, para constituirmos o *corpus*, inicialmente, apresentamos o projeto de pesquisa aos corpos docente e discente (Apêndice A). Obtivemos a autorização para aplicação da pesquisa (Apêndice B) e, posteriormente, os termos de consentimento livre e esclarecido, (Apêndices – C e D).

Após essas ações, demos início à produção textual, com base na proposta de redação do Enem 2015 “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (BRASIL, 2016), o que nos permitiu coletar 118 textos, escritos por alunos de quatro turmas do 3º ano dos cursos técnicos de Administração (30 textos), Edificações (26 textos), Informática (26 textos) e Meio Ambiente (36 textos), modalidade integrada, da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, no período de 15 de março a 13 novembro de 2019. Nessa primeira etapa, os textos foram produzidos sem a nossa

orientação, a fim de que pudéssemos ter um diagnóstico preciso acerca do conhecimento dos alunos sobre a construção do texto dissertativo-argumentativo.

Após realizarmos a leitura dessas produções, identificamos que apenas quatro textos apresentavam dados característicos do texto dissertativo-argumentativo produzido no contexto do Enem: assunção de um posicionamento em relação ao problema apresentado, argumentos de sustentação do posicionamento e proposta de intervenção.

Em uma segunda etapa, após evidenciarmos para os autores dessas quatro produções os problemas identificados em seus textos e os orientarmos em relação ao texto-dissertativo argumentativo, tomando por base os pressupostos teóricos discutidos nesta tese, solicitamos que reescrevessem o texto inicial. Os oito textos produzidos foram divididos em dois grupos: A e B. Os quatro textos classificados no grupo A referem-se, pois, àqueles produzidos sem a nossa orientação. Os outros quatro textos, classificados no grupo B, referem-se às produções elaboradas com base em nossas orientações, consideradas como estratégias de ensino para a produção do texto dissertativo-argumentativo (Apêndice E).

Cada um dos oito textos que compõem o *corpus* (Quadro 18) será apresentado no Capítulo 4, antecedendo a respectiva análise.

Quadro 18 – Textos que compõem o *corpus* da pesquisa

Nº	**Identificação**	**Título**
1	(Texto 1 – A)	O genocídio da população feminina
2	(Texto 1 – B)	[Sem título]
3	(Texto 2 – A)	[Sem título]
4	(Texto 2 – B)	Violação à dignidade feminina
5	(Texto 3 – A)	[Sem título]
6	(Texto 3 – B)	[Sem título]
7	(Texto 4 – A)	[Sem título]
8	(Texto4 – B)	[Sem título]

Fonte: elaborado pela autora.

3.3 Procedimentos metodológicos

No que diz respeito ao aspecto metodológico, adotamos a pesquisa-ação, cuja base é empírica e envolve a atuação do pesquisador, de forma colaborativa e participativa. Tanto sua concepção quanto sua realização estão estreitamente relacionadas à solução de um problema coletivo que o pesquisador busca resolver (THIOLLENT, 2011). Desse modo, o pesquisador procede a um diagnóstico do

problema e propõe uma pesquisa-ação interventiva para resolvê-lo; se houver resultados favoráveis em relação ao problema detectado, o plano de ação aplicado foi bem-sucedido. Caso os resultados sejam desfavoráveis, o pesquisador pode propor um novo plano de ação para buscar a solução. No nosso caso, o problema identificado foi a dificuldade de escrita do texto dissertativo-argumentativo por parte de alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro.

No que se refere a sua natureza, este estudo é de abordagem qualitativa de base teórico-analítica, que permite analisar o *corpus*, de acordo com categorias de análise definidas em decorrência da base teórica adotada.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizados em sete etapas:

1. pesquisa documental, centrada nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Língua Portuguesa (PCN-EM); Orientações Curriculares para o Ensino Médio – área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Proposta curricular para o curso Técnico em Informática – Bases científicas e tecnológicas e competências de Língua Portuguesa (2015) do IFMA – *Campus* Pinheiro; e Resolução nº 86 do Conselho Superior do IFMA (2011), que trata dos instrumentos de avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos.
2. pesquisa bibliográfica, realizada por meio de consulta a obras físicas e eletrônicas, que nos possibilitou constituir a base teórica necessária para compreendermos o problema identificado e definirmos as categorias de análise;
3. levantamento e constituição do *corpus*;
4. definição das categorias de análise;
5. análise do *corpus* de acordo com as categorias estabelecidas;
6. discussão de resultados da análise;
7. reflexão sobre os resultados obtidos, tendo em vista perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

3.4 Categorias e procedimentos de análise

Com base no estudo teórico, nas dificuldades dos alunos, identificadas no *corpus* da fase diagnóstica, em que foram produzidos os textos do grupo A, e tendo em vista os objetivos deste trabalho, estabelecemos as seguintes categorias de análise:

1) planos de texto;
2) sequências textuais argumentativas;
3) tipos de argumentos;
4) conectores argumentativos.

Primeiro, materializamos o plano de texto em quadros e apresentamos a análise do sentido global do texto. Em seguida, identificamos, em colunas, utilizando cores, os elementos da estrutura da sequência argumentativa prototípica de Adam (2011). Os excertos textuais nos quais identificamos os argumentos estão em uma coluna própria, marcados com uma cor de fundo; os elementos da estrutura da sequência argumentativa, em outra coluna, e os tipos de argumentos são identificados por uma cor aplicada à fonte. Assim, entendemos ser possível destacar, concomitantemente, os tipos de argumentos e o elemento da sequência argumentativa, conforme detalhado a seguir:

Elementos da sequência argumentativa	
Dado / Fato	
Apoio / Passagem	
Refutação	
Conclusão	
Tipos de argumentos	
TA – Exemplo – E1	**TA – EX1**
TA – Causa / Consequência – CC2	**TA – CC2**
TA – Comparação – C3	**TA – C3**
TA – Ilustração – I 4	**TA – I4**
TA – Evidência – E 5	**TA – E5**
TA – Autoridade – A 6	**TA – A6**
TA – Analogia – Aa 7	**TA – An7**

Neste exemplo, é possível verificar a identificação adotada:

Fragmento de TAD1 – A	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes, já que estes são os que frequentemente são os agressores.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC2** Argumento por causa/consequência

O elemento da sequência textual identificado é o Dado, indicado com a cor de fundo correspondente. Inserido no elemento estrutural da sequência, temos o argumento por causa/consequência, identificado por meio da respectiva cor. Além da identificação no fragmento de TAD1 – A (na primeira coluna), o elemento estrutural da sequência textual argumentativa e o tipo de argumento são especificados nos textos analisados na sequência.

Após explicitarmos a constituição do *corpus*, os procedimentos metodológicos e analíticos, bem como as categorias de análise, passamos, no capítulo a seguir, ao exame dos oito textos selecionados, especificamente, Texto A-1, Texto B-1, Texto A-2, Texto B-2, Texto A-3, Texto B-3, Texto A-4, Texto B-4.

Capítulo 4 – ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, procedemos ao exame dos oito textos que compõem o *corpus*, com base nas seguintes categorias de análise: plano de texto, sequência argumentativa, tipos de argumentos e conectores argumentativos. Como explicamos no capítulo anterior, os referidos textos estão divididos em dois grupos: grupo A (quatro textos produzidos sem a nossa orientação) e grupo B (quatro textos produzidos pelos mesmos alunos após nossa orientação acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo). As produções estão identificadas como segue:

Texto A-1	Texto B-1
Texto A-2	Texto B-2
Texto A-3	Texto B-3
Texto A-4	Texto B-4

A análise de dois textos produzidos pelo mesmo autor serve-nos para evidenciarmos, por meio de comparação, no Capítulo 5, os avanços entre os dois momentos de escrita.

Na sequência, passamos à análise de cada um dos textos, de acordo com as categorias adotadas.

- Análise do Texto A-1

O genocídio da população feminina

No país onde a população é majoritariamente feminina, elas ainda são consideradas minorias **prejuízos decorrentes de séculos de negligência de tal situação, o que gerou uma cultura machista e misógina, não só no Brasil, mas** no mundo todo.

As formas de violência contra mulheres podem se manifestar de várias maneiras, como a violência psicológica, patrimonial, moral e outras. **Mas** as mais devastadoras e danosas, que se dissemina pelo país é a violência física e sexual. **As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes**, **já que estes são os que frequentemente são os agressores**.

A cultura do estupro é um fator que fomenta estas atrocidades contra o gênero feminino, aliada à falta de informações, tanto de vítimas quanto de potenciais agressores. **Os gritos sufocados das**

mulheres agora ecoa e incomoda uma onda de conservadorismo, **já que movimentos pela luta por segurança e igualdade tem ganhado voz**, graças

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA - *Campus* Pinheiro, em 14/03/2019.

- Plano de texto

No Texto A-1, o plano de texto apresenta duas seções, conforme podemos observar no Quadro 19.

Quadro 19 – Plano de texto do Texto A-1

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação da problematização – movimento por causa/consequência.

Asserção: no país onde a população é majoritariamente feminina, as mulheres ainda são consideradas minoria = prejuízos ← séculos de negligência

[Encaixamento de argumento por consequência] – gerou uma cultura machista e misógina

Fechamento do parágrafo – apresentação da problematização – séculos de negligência gerou - uma cultura machista e misógina no Brasil.

SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO - Apresentação de consequências da cultura machista e misógina no Brasil

enumeração das formas de violência = psicológica, patrimonial, moral, outras

intensificação das manifestações da violência ⟺ mais devastadoras/danosas

física e sexual

Fechamento do parágrafo – arg. causa/consequência
Causa: [já que = porque → causa] os agressores das mulheres estão nos seus lares ou são parceiros ou parentes
Consequência: insegurança das mulheres

Novo fato: [encaixamento de argumento] – causa/consequência
Causa: a cultura do estupro e a falta de informação
Consequência: aumento das atrocidades contra o gênero feminino
[Encaixamento de argumento] – comparação temporal: os gritos das mulheres eram sufocados pelo conservadorismo, agora ecoa e incomoda
Dado: movimentos feministas por luta de segurança e igualdade
Relação temporal: [Já que = agora/relação temporal] as mulheres têm ganhado voz

Fechamento do parágrafo [Não há]

SEÇÃO III – CONCLUSÃO – Não há

Fonte: elaborado pela autora.

No plano de texto explicitado no quadro, notamos que a problemática é discutida, contudo, o candidato não apresenta a conclusão, falha que compromete o processo argumentativo, em que se busca a adesão do leitor. Observamos que,

segundo Adam (2011. p. 258), os “planos de textos permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero”, o que não ocorre na produção em tela, em virtude da ausência da conclusão.

Considerando a importância do plano de texto na construção da escrita, uma vez que é o “principal fator unificador da estrutura” (ADAM, 2011, p. 258), a ausência de uma parte dele indica que o produtor não controlou ou não planejou a escrita, nem fez cumprir seu propósito comunicativo no texto argumentativo. A fim de concretizarmos o plano de texto do Texto A-1, baseamo-nos que nos ensinam Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 14): “Todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor”.

Em virtude do contexto de produção do Texto A-1, observamos, por meio do plano concretizado no Texto A-1, que tanto a organização das ideias quanto o movimento argumentativo foram construídos com base em conhecimentos de mundo do estudante. Desse ponto de vista, o produtor do texto discute a questão social proposta – A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira – e defende, mediante o “título-roteiro[30]”, a ideia de que, no Brasil, ocorre o genocídio da população feminina.

O título do texto, “O genocídio da população feminina”, direciona para o percurso argumentativo construído pelo produtor. Nesse percurso, desde o título, no qual inferimos estar a tese, o produtor adota um movimento argumentativo para demonstrar que, assim como em situações de genocídio, persiste o extermínio deliberado da mulher brasileira por meio da violência.

O produtor inicia a defesa dessa tese afirmando que, no Brasil, a população feminina, que é maioria, é tratada como minoria quando o assunto é segurança. Além disso, considera a cultura do machismo e a do estupro, a misoginia, e a falta de informação como as verdadeiras causas da violência contra a mulher brasileira. Consequentemente, as mulheres sofrem vários tipos de violência: psicológica,

[30] Os títulos-roteiro são caracterizados pela presença de convites à pesquisa das causas e dos efeitos de um certo fenômeno. Neles, frequentemente há uma comparação em que se põem em jogo dois ou mais elementos (dois problemas, dois pontos de vista, duas situações) que devem ser os polos de desenvolvimento do texto (SERAFINI, 2004).

patrimonial, física, sexual, entre outras. Ademais, convivem com a insegurança dentro da própria casa, já que parceiros ou parentes são os que frequentemente as agridem.

Embora o texto não encerre o movimento argumentativo causal/consecutivo, na conclusão, no último período, o produtor sinaliza a possibilidade de mudança dessa realidade ao se referir à luta do movimento feminino, que traz a perspectiva de enfrentamento da violência e garantia do bem-estar da mulher brasileira.

Assim, diante das características de escrita identificadas no processo argumentativo de Texto A-1, a reflexão e a construção do conhecimento devem estar relacionadas. Em virtude dessa relação, percebemos que o produtor sustenta sua argumentação com base no senso comum.

Com base no percurso argumentativo representado nas seções de introdução e desenvolvimento global do texto, expomos, a seguir, a estrutura sequencial que se enquadra na sequência textual argumentativa.

- Sequência textual argumentativa

A fim de identificarmos a estrutura da sequência argumentativa em Texto A-1, procedemos ao reconhecimento das macroproposições seguindo a ordenação dos parágrafos,

Quadro 20 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-1

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE 1**
No Brasil, ocorre o genocídio da população feminina	No país onde a população é majoritariamente feminina, **elas** ainda - são consideradas **minorias** - sofrem prejuízos decorrentes de séculos de **negligência** e de uma cultura machista e misógina - **sofrem** várias formas de **violência**: psicológica, patrimonial, moral, outras; - mas as mais devastadoras e danosas que se dissemina pelo país: a física e a sexual;	Mulheres fragilizadas desamparadas violentadas inseguras até nos lares **LOGO**	As mulheres brasileiras precisam de socorro e de proteção à vida

	- sentem-se **inseguras** - em seus lares - ao lado de parceiros - ou parentes - frequentemente, os agressores (delas) são os parceiros ou parentes - a cultura do estupro é <u>um fator</u> que aumenta <u>estas</u> atrocidades contra o gênero		
	DADOS NOVOS - Os gritos sufocados das mulheres ecoam e provocam uma onda de conservadorismo - movimentos feministas que lutam por segurança e igualdade tem ganhado voz.	- o empoderamento feminino traz libertação de padrões patriarcais **LOGO**	**TESE 2** Mulheres brasileiras precisam de empoderamento

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da reconstrução do sentido global no Texto A-1, notamos que a ausência da conclusão indica que o produtor desconhece os elementos prototípicos da argumentação, Dados/Fatos › Apoio › Conclusão (ADAM, 2011). Desse modo, a relação dependência/independência que deve existir, hierarquicamente, entre as partes do texto, foi comprometida.

Ainda assim, o produtor emite um juízo de valor sobre um *fato* da realidade brasileira: a persistência da violência contra a mulher. Na emissão do julgamento, com base na observação desse problema social, ele constrói dois argumentos ao ligar os fatos entre si. Esses argumentos são formulados pelo processo de ligação, que estabelece a relação de causa/consequência a favor do fato discutido.

Desse modo, a passagem dos fatos à conclusão construída no Texto A-1 é sustentada por dois argumentos de causa/consequência:

> Consequência: as mulheres se sentem inseguras - em seus lares - ao lado de parceiros - ou parentes.
> Causa: **já que** frequentemente (os parceiros ou os parentes) são os agressores;
> Causa: os movimentos feministas que lutam por segurança e igualdade têm dado voz.
> Consequência: os gritos**,** [**antes**] sufocados das mulheres; [**agora**] ecoam e provocam uma onda de conservadorismo.

A construção argumentativa, embora em desenvolvimento, direciona para a sustentação da tese. Há, assim, uma relação entre esse suporte argumentativo

(ADAM, 2011), tanto no que se refere à causalidade como no que se refere ao argumento pragmático de consequência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Os dois tipos de argumentos identificados no desenvolvimento do texto estabelecem uma relação de causalidade. Conforme a classificação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 300), a "argumentação pela causa supõe, quando se trata de atos humanos, que estes são racionais". Nesse caso, vale ressaltar a ocorrência de dois conectores que auxiliam no processo argumentativo do texto. Na primeira ocorrência, o conector argumentativo **já que (= porque)** direciona o leitor para uma relação de causa/consequência em "As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes, já que estes são os que frequentemente são os agressores". A relação causa/consequência organizada pelo produtor do texto permite que o leitor reconstrua e reveja as consequências que as ações dos agressores têm produzido nas vítimas, ou seja, agressões causam insegurança.

Na segunda ocorrência, **já que (= agora)** é uma marca linguística que contribui para o desenvolvimento da argumentação e estabelece temporalidade. Dessa forma, temos [Já que = agora / relação temporal] *movimentos mais intensos tem ganhado voz e isso [agora] vai incomodar.* A ordenação temporal desse argumento dada pelo conector **agora** confere atualidade à discussão do problema social da violência contra a mulher. Como explica Adam (2011, p. 189), pelo conector argumentativo **já que** "o enunciador pressupõe um estado anterior da interação", o que nos leva ao entendimento de que o leitor pode inferir que antes o problema da violência no Brasil era menos debatido e quase sem representatividade na sociedade.

No texto analisado, o fenômeno da violência contra a mulher está relacionado à ligação de sucessão que estabelece o vínculo causal de um acontecimento, "a cultura do estupro", ao aumento da violência contra a mulher brasileira.

Ainda sobre essa relação de causalidade, inferimos que há uma *condição* suficiente estabelecida (Fato/argumento = relação causal) no excerto "as mulheres se sentem inseguras nos seus lares ↔ **já que** frequentemente (os parceiros ou os parentes) são os agressores". Assim, os elementos da estrutura da *sequência argumentativa* Fato › Apoio estão relacionados causal e consequentemente com o argumento selecionado, pois um fenômeno é condição necessária para o outro.

- Tipos de argumentos

A tese é sustentada por dois tipos de argumentos, causa/consequência e exemplo, conforme explicitamos a seguir.

Fragmento do Texto A-1	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
No país onde a população é majoritariamente feminina, elas ainda são consideradas minorias prejuizos decorrentes de séculos de negligência de tal situação, o que gerou uma cultura machista e misógina, não só no Brasil, **mas** no mundo todo.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
As formas de violência contra mulheres podem se manifestar de várias maneiras, como a violência psicológica, patrimonial, moral e outras. **Mas** as mais devastadoras e danosas, que se dissemina pelo país é a violência física e sexual	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – C1** Argumento pelo exemplo
As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes, já que estes são os que frequentemente são os agressores.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
Os gritos sufocados das mulheres agora ecoa e incomoda uma onda de conservadorismo, já que movimentos pela luta por segurança e igualdade tem ganhado voz, graças	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência

Os dois tipos de argumentos, causa/consequência e exemplo, são empregados para defender o posicionamento assumido sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Entretanto, produtor extrapola o contexto da discussão temática, o Brasil, e afirma que o problema da violência é mundial, mas não apresenta dados que justifiquem essa afirmação, o que pode comprometer a argumentação

No primeiro caso, temos um argumento de causa/consequência: “No país onde a população é majoritariamente feminina, elas ainda são consideradas minorias prejuizos decorrentes de séculos de negligência de tal situação, o que gerou uma cultura machista e misógina, não só no Brasil, **mas** no mundo todo”. Em seguida, temos o argumento pelo exemplo, construído por uma sequência de exemplos sobre os tipos de violência praticados contra a mulher: “As formas de violência contra mulheres podem se manifestar de várias maneiras, como a violência psicológica,

patrimonial, moral e outras. **Mas** as mais devastadoras e danosas, que se dissemina pelo país é a violência física e sexual".

Posteriormente, o produtor recorre à causa/consequência para afirmar que as mulheres não se sentem seguras em seus próprios lares, pois, frequentemente, "As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes, já que estes são os que frequentemente são os agressores".

Por último, valendo-se ainda da causa/consequência, afirma que "Os gritos sufocados das mulheres agora ecoa e incomoda uma onda de conservadorismo, já que movimentos pela luta por segurança e igualdade tem ganhado voz, graças". Sobre o vínculo causal e a argumentação de causa/consequência, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 301) afirmam: "são semelhantes acordos que possibilitam o desenvolvimento de argumentações que visam afastar tudo quanto parece muito provável para ter ocorrido".

Constatamos, nesse texto, a ausência do fecho da discussão e a falta de dados provenientes de fontes oficiais para sustentar os argumentos construídos por meio da exemplificação e da relação de causa/consequência. Ao não utilizar dados de fontes oficiais para justificar o ponto de vista assumido, o autor limita sua argumentação, pois as informações baseiam-se no senso comum, com isso, é possível que ele não tenha a adesão do leitor, pois pode não convencê-lo da veracidade dos fatos.

- Análise do Texto B-1

O Brasil vem assistindo, nas últimas três décadas, ao crescimento exponencial da violência contra as mulheres. A perpetuação dessas atrocidades vem ganhando espaço nos debates sociais. **Algumas medidas** já foram conquistadas à duras penas, como: a Lei Maria da Penha e do Feminicídio, **mas** o problema persiste e algo precisa ser feito.

A violência contra a mulher, tipificada em violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial, vem apresentando números alarmantes. Segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres, mais de 51% das mulheres entrevistadas já sofreram com a violência física. A mesma, mostra que já foram realizadas 237 mil ligações para o número de assistência a mulheres vítimas de violência.

A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por **atos** muitas vezes cotidianos, **mas** que carregam com eles o machismo. **Atualmente**, o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo, esses crimes geralmente estão atrelados ao gênero.

É necessário o desenvolvimento de políticas públicas que combatam a violência contra as mulheres. Por meio da educação aliada à palestra e congressos que tratem do assunto,

conscientizando assim a população, sobre esse tipo de ocorrência. A equidade de gêneros é de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, para que assim, todos possam gozar da cidadania de forma interina.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 22/08/2019.

- Plano de texto

No Texto B-1, o plano de texto apresenta três seções, conforme podemos observar no Quadro 21.

Quadro 21 – Plano de texto do Texto B-1

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação aspectos positivos e negativos – movimento por causa/consequência/exemplificação.

Fato: O Brasil vem assistindo, nas últimas três décadas, ao crescimento exponencial da violência contra as mulheres = o que precisa melhorar aspectos positivos

A perpetuação dessas atrocidades vem ganhando espaço nos debates sociais

[Encaixamento de argumento por consequência] Algumas medidas já foram conquistadas → Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio

Fechamento do parágrafo – contra-argumentação – mas o problema persiste

SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO – Apresentação tese – movimento exemplificador da asserção apresentada na introdução **–** aumento da violência contra a mulher

enumeração das formas de violência contra a mulher ⟺ que aumentaram no Brasil = psicológica, moral, sexual e patrimonial

[Encaixamento de argumento por exemplificação] conforme a SSPM mais de 51% das mulheres entrevistadas já sofreram com a violência física e 237 mil ligações para a assistência à mulher também é caso de violência física.

Fechamento do parágrafo – Dados **–** A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por atos que muitas vezes parece comuns, mas que carregam com eles o machismo.

SEÇÃO III – CONCLUSÃO – Tese + proposta de intervenção em desenvolvimento

Tese – É necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que combatam a violência contra a mulher.
Desenvolvimento da proposta de intervenção → Faltou o ator social, para desenvolver a proposta
Como → Educação
Meios → palestras, congressos
Fechamento do parágrafo **–** equidade dentre gêneros → sociedade mais justa **–** gozo de cidadania

Fonte: elaborado pela autora.

Observando o plano global do Texto B-1, notamos que, na primeira seção, o produtor discute o problema da *persistência da violência contra a mulher brasileira*. Para tanto, adota uma organização argumentativa que envolve aspectos positivos, quais sejam, debates sociais sobre a temática da violência contra a mulher e conquista das leis Maria da Penha e do Feminicídio, e um aspecto negativo, qual seja, a persistência da violência. Na segunda seção, explicita a relação causal *versus* as consequências da violência contra a mulher brasileira e exemplifica a realidade dos fatos com dados concretos. Na terceira seção, apresenta a tese e o julgamento da atitude do governo em relação à violência contra a mulher.

Na produção textual, especialmente a argumentativa, é importante o produtor ter um plano mental do texto que vai escrever, uma vez que produzir um texto constitui uma ação que se inicia pela concepção de uma representação mental (VAN DIJK, 1977). A presença da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, que materializam o plano de texto, em consonância com os elementos característicos do texto dissertativo-argumentativo – tese, argumentos que a sustentam e proposta de intervenção para o problema discutido – indicam que o produtor do Texto B-1 mobilizou os conhecimentos que já possuía sobre o texto dissertativo-argumentativo para organizar o seu dizer em busca da adesão do leitor.

Com respeito aos argumentos utilizados, cabe destacar como eles contribuem para a construção do texto. Primeiro, o produtor indica a problemática inicial, que generaliza o aumento da violência contra a mulher brasileira nas três últimas décadas. Posteriormente, ele a retoma pelo aspecto positivo e afirma que o problema da violência contra a mulher começa a ser debatido socialmente. Além disso, acrescenta que houve conquistas, “à duras penas”, e as exemplifica ao mencionar “a Lei Maria da Penha e do Feminicídio”. Ao contra-argumentar, observa que essas medidas não se mostraram suficientes para combater a violência contra a mulher.

Em seguida, utiliza o argumento pela exemplificação e, com base em dados de fontes confiáveis, enumera os tipos de violência praticada contra a mulher brasileira: física, psicológica, moral, sexual. Posteriormente, vale-se de dados quantitativos informados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos para sustentar que a mulher ainda sofre com a extrema violência: “Segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres, mais de 51% das mulheres entrevistadas já sofreram com a violência física. A mesma, mostra que já foram realizadas 237 mil ligações para o número de assistência a mulheres vítimas de violência”. Concluindo a enumeração

de exemplos de que a violência contra a mulher brasileira persiste, e até aumenta, o autor revela que o Brasil ocupa a 5ª posição mundial em casos de feminicídio e acrescenta: “A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por atos muitas vezes cotidianos, mas que carregam com eles o machismo”.

No contexto apresentado pelo produtor, a conclusão do texto pauta-se por marcas textuais que remetem ao tema discutido, de caráter social; considerando a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, ele indica uma proposta de intervenção, mantendo o caráter generalizante que perpassa todo o texto: “É necessário o desenvolvimento de políticas públicas que combatam a violência contra as mulheres”. Embora não sinalize claramente quem é o ator social que deve realizar as ações pertinentes ao coletivo “as mulheres brasileiras”, destaca a necessidade de se desenvolver políticas públicas. Assim, implicitamente, temos seu posicionamento: a ação deve ser tomada pelo governo “Por meio da educação aliada à palestra e congressos que tratem do assunto, conscientizando assim a população, sobre esse tipo de ocorrência”.

O fechamento do texto traz a tese pautada por uma perspectiva positiva. Tal perspectiva é promovida pela educação, que pode estabelecer a equidade entre gêneros e uma sociedade mais justa, em que todos exerçam a cidadania. Desse modo, se essa ação ocorresse, a proposta de intervenção para o problema, resolução apresentada na tese, seria cumprida.

- *Sequência textual argumentativa*

A fim de identificarmos a estrutura da sequência argumentativa no Texto B-1, procedemos ao reconhecimento das macroproposições seguindo a ordenação dos parágrafos, o que pode ser visualizado no Quadro 22.

Quadro 22 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-1

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
A violência contra a mulher na sociedade brasileira é um ato machista	- crescimento exponencial da violência contra a mulher Avanços: - o assunto vem ganhando espaço nos debates sociais	*Problemas sociais exigem políticas públicas* *LOGO*	É necessário o desenvolvimento de política pública para o enfrentamento da violência contra a mulher na sociedade brasileira

	- Conquistas / aspecto legal 1. Lei Maria da Penha 2. Lei do Feminicídio Retrocesso: - aumentaram os vários tipos de violência contra as mulheres: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial 51% das mulheres entrevistadas sofreram violência (SSPPM) - 237 mil mulheres que ligaram sofreram violência física - Brasil, 5ª posição mundial na prática do feminicídio		Proposta de intervenção Ação - Governo Resolução = Educação: Palestras Congressos - gozo de cidadania

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados constantes no quadro permitem-nos visualizar a organização sequencial argumentativa do Texto B-1. Conforme já observamos, o produtor defende a tese de que é necessário o desenvolvimento de políticas públicas para o enfrentamento da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Na defesa dessa ideia, utiliza a movimentação argumentativa baseada na relação causa/consequência e o exemplo justificado com dados, para, em seguida, sugerir que a política pública, por meio da educação, poderia contribuir para o gozo da cidadania sem distinção de gênero. Temos, assim, uma estrutura sequencial argumentativa composta de dados que a sustentam, conduzindo a uma conclusão.

Ao iniciar o texto, o autor faz um recorte temporal, *as três últimas décadas*, informação que direciona o leitor à observação dos fatos e dados sobre o problema social discutido, *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira* ao longo de últimas três décadas.

No desenvolvimento, convida o leitor à percepção de que a *violência contra a mulher na sociedade brasileira* é causada por atos *machistas.* Na busca da adesão para seu argumento, apresenta informação e conhecimentos já construídos sobre essa afirmativa, assim como reflete sobre o grau de informatividade e confiabilidade dos fatos/dados compartilhados, e os avalia.

Na conclusão, explicita a proposta de intervenção para o problema discutido ao longo do texto.

Com base na análise do texto, é possível inferir que os dados apresentados e a frequência com que os atos de violência contra a mulher têm ocorrido no Brasil

parecem não causar mais estranhamento. Em virtude da insegurança causada pelos atos machistas, a mulher perde seu caráter subjetivo, e o homem, fundamentado na cultura patriarcal e no privilégio da masculinidade, submete-a. Consequentemente, nesse contexto retratado pelo produtor, a violência é representada simbolicamente pela objetificação do corpo feminino, pela submissão, pela desigualdade de acesso a direitos, assim como pela violência física, que pode envolver estupro, assédio, violência doméstica e, de forma mais extrema ainda, o feminicídio.

- Tipos de argumentos

A tese é sustentada por dois tipos de argumentos, exemplo e causa/consequência, conforme explicitamos a seguir.

Fragmento do Texto B-1	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
A violência contra a mulher, tipificada em violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial, vem apresentando números alarmantes. Segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres, mais de 51% das mulheres entrevistadas já sofreram com a violência física. A mesma, mostra que já foram realizadas 237 mil ligações para o número de assistência a mulheres vítimas de violência.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – C1** Argumento pelo exemplo
A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por atos muitas vezes cotidianos, mas que carregam com eles o machismo. Atualmente, o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo, esses crimes geralmente estão atrelados ao gênero.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – C1** Argumento pelo exemplo

A relação entre os elementos da sequência tipológica argumentativa e os argumentos construídos no Texto B-1 permite-nos observar que, quanto à estrutura dessa sequência, foi por meio do elemento estrutural Dado que identificamos os dois tipos de argumentos, exemplo e causa/consequência, selecionados e construídos para a defesa da tese de que *é necessário o desenvolvimento de política pública para o enfrentamento da violência contra a mulher na sociedade brasileira.* Assim, nesse texto, o Dado está intrinsecamente ligado aos tipos de argumentos construídos e estabelece uma relação de interdependência com o sentido global do texto.

A fim de defender sua tese, o produtor seleciona, então, os dois tipos de argumentos. O papel da seleção é tão aceitável que “quando alguém menciona os fatos deve sempre perguntar se estes podem servir para confirmar ou invalidar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 131-132). Nesse caso, o fato de *A violência contra as mulheres brasileiras* ter aumentado nas três últimas décadas leva o produtor a exemplificá-lo com dados ao longo do desenvolvimento do texto. Para tanto, baseia-se na informação (Fato) de que a violência contra a mulher brasileira aumentou e de que os atos de violência são causados pelo machismo. A construção dos argumentos decorre da observação dos fatos do mundo. Para fazê-lo, o produtor percorre o caminho da sequência argumentativa, do fato para chegar a uma tese que está fundamentada em outra tese. Se o machismo for erradicado por meio de políticas públicas e da educação, homens e mulheres viverão de forma igualitária e justa.

Para Adam (2011), o argumento pelo exemplo é inferencial a partir de fatos que projetam realidades paralelas. Assim, a relação Tese anterior › Fatos › Argumentos › Tese posterior é um esquema de base que pode apresentar outra ordem, dependendo da opção do produtor por um tipo de texto ou de discurso.

Na construção do argumento pelo exemplo, no Texto B-1, o autor utiliza a generalização. O exemplo é alçado na argumentação para que uma regra construída pelo produtor seja também construída e fundamentada, tendo em vista que o “exemplo é vivo, porque é proveniente da realidade” (MEYER, 2008, p. 149). Nesse sentido, defende a tese de que a violência contra a mulher brasileira persiste por conta do machismo.

A violência contra a mulher é retratada como um problema social, e os dados são apresentados a favor dessa argumentação, de modo a apoiar a tese. No desenvolvimento do texto, observamos, entre outros elementos, a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão; escolha e organização dos argumentos utilizados na defesa de um posicionamento assumido pelo produtor do texto e, por fim, uma solução interventiva para o problema social da violência contra mulher na sociedade brasileira.

A seguir, procedemos à análise do Texto A-2.

- Análise do Texto A-2

O Brasil é considerado o quinto país que tem um dos maiores índices de feminicídio no mundo. Este crime vem sendo cometido desde a antiguidade, no qual sempre as mulheres são as vítimas, e

geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros, amigos e **até** mesmo pela sua figura familiar paterna, são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil.

Em 2006 foi detectado uma lei que daria uma certa assistência para as mulheres que sofriam com esse tipo de preconceito social, foi nomeada como Lei de Maria da Penha em homenagem a uma mulher que finalmente resolveu quebrar o tabu e contar os abusos que ocorreu com ela durante vários anos. Atualmente ainda é muito comum ver as mulheres sendo agredidas no nosso cotidiano, por mais que houve uma certa evolução na proteção contra as mulheres.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 14/03/2019.

- Plano de texto

No Texto A-2, o plano de texto apresenta duas seções, conforme podemos observar no Quadro 23.

Quadro 23 – Plano de texto do Texto A-2

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação do problema – movimento por causa/consequência

Fato: No Brasil, as mulheres são julgadas e desmerecidas simplesmente por serem mulher e por serem consideradas como sexo frágil

Argumento: causa /consequência:

Consequência – Desde a antiguidade, as mulheres são vítimas de violência física, verbal e psicológica pelos amigos, parceiros e **até** pela figura paterna

Causa – Fechamento do parágrafo/simplesmente por ser mulher

SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO – Apresentação da problemática – movimento argumentativo – ilustração

Lei Maria da Penha/ 2006 – Assistência para as mulheres que sofriam esse tipo de violência no Brasil

Argumento de ilustração – Maria da Penha → quebrou o tabu e contou sobre os abusos que sofria

Fechamento de parágrafo – Atualmente, ainda é comum ver mulheres sendo agredidas no Brasil, embora a proteção contra a violência tenha evoluído

SEÇÃO III – CONCLUSÃO – [Não há]

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do plano materializado no Texto A-2, é possível inferir que houve a pretensão comunicativa do produtor de interagir com o leitor e assumir uma posição em relação à temática discutida. Além disso, esse produtor deveria expressar seu

ponto de vista fundamentando-o em fontes confiáveis e ordenando-o estruturalmente em forma de texto dissertativo-argumentativo.

Dessa perspectiva, amparamo-nos em Adam (2011, p. 256), para quem o "reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis". Dada essa proposição, notamos que, embora o texto não apresente todas as partes constitutivas, uma vez que lhe falta a conclusão, é possível compreendê-lo como uma construção em desenvolvimento, tendo em vista que, no contexto da produção, houve um esforço do produtor. Ele selecionou o que julgou relevante como se construísse uma resposta à pergunta do leitor, buscando sustentar o posicionamento assumido do porquê a violência contra a mulher na sociedade brasileira ainda persiste.

Na primeira seção do plano do texto em análise, o produtor, em vez de tratar da temática em foco *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, tangencia o tema[31] e, desde a introdução, aborda o feminicídio: "Esse crime vem sendo cometido desde a antiguidade, no qual sempre as mulheres são as vítimas, e geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros, amigos ou até mesmo pela sua figura familiar paterna, são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil".

Além de tangenciar o tema, o autor excede o limite espaço-temporal dado pela proposta temática de redação do Enem (2015), cujo recorte considera o espaço geográfico brasileiro, registrado historicamente desde 1500, ao afirmar que "esse crime [do feminicídio] vem sendo cometido desde a antiguidade". Ademais, não sustenta essa afirmação com dados de fontes confiáveis, assim, a informação fica apenas no âmbito do senso comum.

Para elaborar o movimento de causa/consequência, o produtor enumera três tipos de violência sofrida pelas mulheres brasileiras, orientando o leitor para um movimento argumentativo causal gradativo decrescente, "as mulheres geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente [...]", ordenação que enfraquece a construção da argumentação. Entendemos, conforme os fatos e os dados divulgados nacionalmente, que primeiro ocorre a violência psicológica, depois a verbal e, por último, a física, que deixa marcas visíveis no corpo feminino.

---

[31] Considera-se tangenciamento a abordagem parcial, ou marginal, do tema pertinente a determinado assunto (BRASIL, 2013, p. 16).

Entretanto, quando o produtor complementa essa informação, concluindo seu pensamento, reforça a argumentação "[...] as mulheres geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros amigos ou **até** mesmo pela sua figura familiar paterna". Nessa formação argumentativa causal, destacamos o conectivo de argumentação **até**, que, conforme Koch (2011, p. 102), "[...] retoma a noção de escala argumentativa, formulada por Ducrot. [...] Quando vários argumentos [...] – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem a mesma escala argumentativa". No caso em análise, o operador argumentativo estabelece "a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r**" (KOCH, 2011, p. 102): "[...] seus parceiros amigos ou **até** mesmo pela sua figura familiar paterna". O conector argumentativo empregado marca uma escala de agressores: aquele que tem mais proximidade ou maior nível de afetividade em relação à mulher agredida, que deveria protegê-la das agressões no convívio familiar e demonstrar gestos de carinho, torna-se também um agressor, pois, na visão desses agressores, conforme o produtor expressa, as mulheres "são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil".

Constatamos então, que, embora o autor inicie o texto tratando do feminicídio, posteriormente, retoma a questão discutida, a violência contra a mulher. Essa retomada nos permite analisar o texto e reconstruir parcialmente seu plano. Por ser uma atividade complexa, a produção do texto depende do conhecimento que o produtor ativa da própria memória ou do contexto em que está inserido e do uso que faz da linguagem. Sobre as ideias que ajudam na reconstrução do plano de texto, Marquesi, Cabral e Elias (2017, p. 15) afirmam:

> O fato é que as ideias que comporão o conteúdo de um texto não se encontram organizadas, exatamente como o produtor deseja. Por isso é importante organizá-las para a escrita pensando num plano de texto que reflita aquilo que ele deseja dizer.

O todo configurado na reconstrução do plano do Texto A-2, permite-nos perceber que o autor trata do tema proposto de forma parcial, tendo em vista que o crime de feminicídio, geralmente, é a etapa final de uma sequência de tipos de violência que a mulher brasileira sofre.

No desenvolvimento do texto, o produtor discute a problemática com base em um documento legal, que, segundo ele, ampara a mulher vítima de violência: a lei

Maria da Penha (2006). Além disso, retorna à causa da violência contra a mulher já afirmada na introdução como uma questão de gênero, ao reforçar que a mulher é desprezada e ignorada “simplesmente por ser mulher”. Agora, no desenvolvimento, reafirma o posicionamento da violência pela perspectiva de gênero, ao defender que a mulher, vítima de violência, sofria com a falta de assistência antes da lei Maria da Penha (2006) e com o preconceito social.

Ademais, no mesmo período, o produtor utiliza-se do argumento por ilustração para sustentar que se uma mulher conseguiu denunciar a violência doméstica praticada pelo marido e sua luta resultou em uma lei de proteção às mulheres brasileiras, a história dessa mulher deve inspirar outras brasileiras na luta pela não persistência da violência contra as mulheres: “Em 2006 foi detectado uma lei que daria uma certa assistência para as mulheres que sofriam com esse tipo de preconceito social, foi nomeada como Lei de Maria da Penha em homenagem a uma mulher que finalmente resolveu quebrar o tabu e contar os abusos que ocorreu com ela durante vários anos”.

O autor encerra esse parágrafo acrescentado mais uma percepção sobre a problemática: “Atualmente, ainda é comum ver mulheres sendo agredidas no Brasil, embora haja uma certa evolução na proteção da violência contra a mulher”. Embora a materialização do plano de texto mostre a sua incompletude na última seção, essa percepção do produtor, no fechamento do o parágrafo, leva o leitor a reconstruir uma reflexão sobre “a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, tendo em vista que a lei Maria da Penha é de 2006, mas os casos de violência doméstica e os crimes de feminicídio ainda são muito frequentes.

A seguir, considerando o que foi exposto, passamos à análise da sequência argumentativa identificada no Texto A-2, como exibida no Quadro 24.

Quadro 24 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-2

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
No Brasil, as mulheres são violentadas e mortas simplesmente por serem mulheres	O Brasil é considerado o quinto país que tem um dos maiores índices de feminicídio no mundo No Brasil, as mulheres são - julgadas; - desmerecidas; - fragilizadas; - agredidas; - violentadas física, verbal e psicologicamente;	*Violência social deve ser combatida*	As mulheres precisam de proteção à vida Proposta de intervenção

	- vitimadas pelos amigos, parceiros e até pela figura paterna; - morta, simplesmente, por ser mulher ou pelo preconceito social [de gênero] Argumento de causa consequência: Causa: [questão de gênero] a) simplesmente por ser mulher; b) preconceito social Argumento de ilustração: a) Maria da Penha Ainda é muito comum as mulheres serem agredidas	*LOGO*	[Não há)

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados constantes no quadro permitem-nos observar a organização sequencial argumentativa do Texto A-2. Conforme já mencionamos, o produtor defende o ponto de vista de que “As mulheres precisam de proteção à vida”. Na defesa dessa ideia, emprega a movimentação argumentativa baseada na relação causa/consequência e na ilustração, para, em seguida, concluir o pensamento de que, no Brasil, ainda é comum a agressão contra mulheres, simplesmente por serem mulheres, por isso, elas precisam de proteção.

O autor discute “A persistência da violência contra a mulher brasileira” apresentando a problemática de que “No Brasil, as mulheres são violentadas e mortas simplesmente por serem mulheres”. A sustentação dessa ideia desenvolve-se desde a introdução do texto, seção em que o autor apresenta o Brasil como “o quinto país que tem um dos maiores índices de feminicídio do mundo”. Posteriormente, ele dá fecho ao parágrafo citando três tipos de violência a que as mulheres geralmente são submetidas “fisicamente, verbalmente, psicologicamente”, indica os indivíduos agressores são “seus parceiros, amigos e até mesmo a figura familiar paterna” e a razão dos atos agressivos decorrem de uma questão de gênero, “simplesmente por ser mulher e por ser considerada sexo frágil”.

A reconstrução do sentido do texto, remete-nos à constatação de Marquesi, Cabral e Elias (2017, p. 15): “se o produtor consegue expor um plano de ação que subjaz a seu texto, ele fornece os elementos necessários para sua compreensão”. Assim, a reconstrução do sentido, nessa primeira seção do plano de texto, concorre

para o entendimento do que realmente é dito pelo produtor e contribui para que o leitor continue o processo de reconstrução do sentido do texto.

No desenvolvimento, o autor cita um fato fundamental para a discussão da proteção à mulher brasileira, “A criação da lei Maria da Penha em 2006”, e ilustra a conquista ao mencionar “Maria da Penha”, segundo ele, “uma mulher [brasileira] que finalmente resolveu quebrar o tabu e contar os abusos que ocorreu com ela durante vários anos”. Como não desenvolveu o texto completamente, não há a proposta de intervenção para o problema discutido ao longo do texto. No entanto, na busca da adesão para seu argumento, encerra esse parágrafo avaliando os fatos e emitindo um pensamento desesperançoso em face da violência praticada contra a mulher brasileira: “Atualmente ainda é muito comum ver as mulheres sendo agredidas no nosso cotidiano, por mais que haja uma certa evolução na proteção contra as mulheres”.

Essa análise nos faz pensar a noção de que “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154) em relação com o conteúdo do parágrafo, que integra o elemento dado na sequência argumentativa no Texto A-2, isso indica que produtor refletiu sobre a violência sofrida pelas mulheres brasileiras, posicionando-se, e produziu sentidos por meio de um texto ainda em processo de construção.

- *Tipos de argumentos*

Na sustentação da ideia presente no Texto A-2, o produtor utiliza dois tipos de argumentos, causa/consequência e exemplo, como explicitamos a seguir.

Fragmento do Texto A-2	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
Este crime vem sendo cometido desde a antiguidade, no qual sempre as mulheres são as vítimas, e geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros, amigos ou **até** mesmo pela sua figura familiar paterna, são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
Lei de Maria da Penha em homenagem a uma mulher que finalmente resolveu quebrar o tabu e contar os abusos que ocorreu com ela durante vários anos.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – C1** Argumento pelo exemplo

No fragmento, o elemento da sequência textual identificado é o Dado. Inserido no elemento estrutural, temos o argumento por causa/consequência: “Este crime vem sendo cometido desde a antiguidade, no qual sempre as mulheres são as vítimas, e geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros, amigos e até mesmo pela sua figura familiar paterna, são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil”. Sobre a relação argumentativa de causa/consequência Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 308) explicam: “Um mesmo acontecimento será interpretado, e valorizado diferentemente, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências”. Na relação causa/consequência, estabelecida pelo produtor, o leitor é levado a refletir sobre o conjunto de consequências desfavoráveis às mulheres brasileiras, postas em evidência; por serem desfavoráveis, precisam de soluções práticas.

Ainda nesse sentido, nascer mulher não é um crime, e qualquer tipo de violência é uma transgressão ao direito da pessoa. Em razão da violência intencional sofrida, a justiça pode deliberar, por exemplo, medidas protetivas de urgência em favor da mulher agredida – medidas que constituem um dos principais mecanismos de amparo às mulheres –, a fim de que o agressor, seja ele “o parceiro, o amigo ou até a figura familiar paterna”, não atinja o objetivo desejado.

No que se refere à relação argumentativa construída no Texto A-2, o autor retoma as causas da prática do feminicídio no Brasil e afirma que as vítimas são mortas “simplesmente por serem mulher e consideradas sexo frágil”. Nesse caso, o julgamento do desmerecimento dado à mulher é atribuído pelos “seus parceiros, amigos e **até** mesmo pela sua figura familiar paterna”. Assim, o produtor considera que, entre pessoas do círculo de confiança, que frequentam o ambiente doméstico, deveria haver segurança e acolhimento, a fim de que a mulher se sentisse segura. No entanto, é nesse ambiente em que ela é subjugada e obrigada a conviver com o próprio agressor.

Nessa direção, perde-se a admiração e o apreço pelas mulheres, que são desvalorizadas pelas pessoas mais próximas, e **até** no julgamento da figura paterna sobressai essa visão masculina. O emprego do conector **até** é uma estratégia eficiente, pois confere ao enunciado força argumentativa. Esse e outros operadores argumentativos, como explica Koch (2011, p.102), “estabelecem uma hierarquia dos

elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r** (**mesmo, até, mesmo, inclusive**)" (grifo da autora).

Na enumeração de agressores da mulher, a força argumentativa da preposição **até** direciona para a ideia de que também a figura paterna deixa de admirar as filhas como mulheres e como seres únicos que possuem características próprias; também os pais parecem esquecer do mérito que têm as mulheres, deixam de respeitar a individualidade delas e ignoram que as peculiaridades do gênero feminino podem ser somadas às do gênero masculino.

O termo **até** direciona para o argumento mais forte porque marca o inesperado, rompe com o normal: mesmo aquele que deveria proteger, violenta a mulher. No contexto de violência praticada contra a mulher, o produtor do texto sinaliza para a reflexão de que o homem valoriza apenas a si mesmo e até a figura paterna também pratica a violência, ou seja, se até o pai violenta a própria filha dentro do ambiente doméstico, a quem a mulher deve recorrer em busca de proteção?

Conforme o produtor assinala, a condição feminina é suficiente para que as mulheres sejam agredidas "fisicamente, verbalmente e psicologicamente". A fim de aumentar a força argumentativa e obter a adesão do leitor, ele deveria enumerar as agressões sofridas pelas mulheres em ordem gradativa de força, da que tem menos visibilidade para a que tem mais visibilidade: "psicologicamente, verbalmente e fisicamente". Os tipos de violência elencados pelo produtor e praticados contra a mulher levam o leitor a depreender que o lugar onde os agressores dominam suas vítimas deveria ser considerado incomum, visto que, segundo o inciso XI, art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), "a casa é asilo inviolável do indivíduo", porém muitas das vítimas convivem com os agressores no ambiente familiar.

Tomando como base as consequências da violência para a mulher, expressa na relação argumentativa pragmática construída pelo produtor, retomamos Fiorin (2015, p. 165), para quem, em um argumento por consequência, as "proposições utilizadas na argumentação tem natureza diversa. Existem, por exemplo, [...] as avaliativas, as que fazem uma apreciação sobre um dado elemento ('o racismo é intolerável') [...]". Nesse sentido, a mulher é violentada em consequência da natureza avaliativa do agressor masculino, como pontua o produtor do texto, por "desmerecimento e por ser considerada como um sexo frágil".

No segundo argumento, o autor aborda a proteção às mulheres por meio do exemplo: “A Lei de Maria da Penha em homenagem a uma mulher que finalmente resolveu quebrar o tabu e contar os abusos que ocorreu com ela durante vários anos”. Conforme Fiorin (2015, p. 185) esclarece, na “argumentação pelo exemplo, formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos”. Tal exemplo foi estrategicamente selecionado pelo produtor, pois a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) tornou-se um marco na coibição de atos de violência doméstica contra a mulher. Ao fazer menção a Maria da Penha, o autor reforça sua argumentação, pois essa mulher sobreviveu a duas tentativas de feminicídio cometidas pelo próprio marido. Ela ficou tetraplégica e, ainda assim, lutou para ser ouvida: levou o Brasil até o Tribunal da Organização das Nações Unidas para que as mulheres brasileiras tivessem à disposição uma lei que as protegesse da violência doméstica.

Na reescrita do texto elaborada pelo produtor do Texto A-2, percebemos que ele busca fazer com que o leitor adira à reflexão de que a sociedade brasileira precisa ensinar meninos e meninas a serem tolerantes uns com os outros, a fim de que haja menos violência contra a mulher na sociedade brasileira.

A seguir, analisamos o Texto B-2, produzido pelo mesmo autor do Texto A-2, após a aplicação de um conjunto de atividades relacionadas à escrita do texto dissertativo-argumentativo.

- Análise do Texto B-2

Violação à dignidade feminina

O Filme “Eu não sou um homem fácil”, de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer os prazeres dos homens. **Mas** no decorrer do Filme, os papeis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade. Desse momento em diante, os homens é que são considerados como “sexo frágil”. **Entretanto**, nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, são desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência.

No Brasil, segundo o Atlas de Violência 2018 (IPEA), de 2006 a 2016, as agressões contra o sexo feminino cresceram cerca de 6,4%. Os índices de assassinatos de mulheres aumentam a cada ano, em 2015 o Brasil passou a ocupar a quinta posição mundial na prática do feminicídio. Devido o machismo e o patriarcalismo na sociedade contemporânea, o preconceito e a inferiorização evidenciados desde a infância e a juventude – inicia-se com a educação diferenciada entre os filhos e filhas no ambiente familiar – comumente, há maiores restrições de liberdade para o sexo feminino.

Além disso, a violência moral, é frequentemente praticada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função e de acordo com Platão "Onde não há igualdade, a amizade não perdura". Ao longo da história, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem, por isso dispositivos da legislação brasileira tiraram a liberdade feminina, resultando na exclusão dela na sociedade. **Mas** atualmente as mulheres já possuem emancipação em alguns setores, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição brasileira de 1934.

Portanto, o Governo Federal juntamente com o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos devem executar campanhas – por meio de verbas governamentais – e palestras em locais públicos municipais (acompanhando a frequência masculina, principalmente, dos homens com histórico de agressão feminina), com o intuito de combater o machismo na sociedade. Além disso a mídia, através de postagens, pode estimular as mulheres a denunciar a violência sofrida por elas. Dessa forma, o índice de feminicídio diminuirá no país e as mulheres se sentirão mais seguras na sociedade.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 10/10/2019.

- Plano de texto

No Texto B-2, o plano apresenta três seções, conforme podemos observar no Quadro 25.

Quadro 25 – Plano de texto do Texto B-2

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação da problematização – movimento argumentativo/comparativo – ficção e realidade – argumento causa /consequência
Ilustração: o Filme "Eu não sou um homem fácil", de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer os prazeres dos homens.
Mudança de direção da narrativa – **Mas** no decorrer do filme, os papeis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade.
[encaixamento de argumento] – Desse momento em diante
Argumento de consequência – os homens passam a ser considerados como "sexo frágil".
Fechamento de parágrafo – **Entretanto**, nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres ainda são consideradas inferiores, são desrespeitadas e vivem sob vários tipos de violência sexual
SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO – A argumentação é construída por meio de argumentos de causa/consequência da cultura machista e patriarcal no Brasil
Argumento de causa: no Brasil, os índices de assassinatos de mulheres aumentam a cada ano; segundo o Atlas de Violência 2018 (IPEA), de 2006 a 2016, as agressões contra o sexo feminino cresceram cerca de 6,4%

Argumento de consequência: com essa taxa de feminicídio, o Brasil passou a ocupar a quinta posição mundial na prática do feminicídio
Fechamento do parágrafo – arg. causa/consequência – Devido o machismo e o patriarcalismo na sociedade contemporânea, o preconceito e a inferiorização começam ainda na juventude - com um tratamento familiar desigual dado aos filhos e filhas – comumente há maiores restrições para o sexo feminino
[Encaixamento de argumento] – Adicionamento de argumento – causa/consequência: Além disso, a violência moral é frequentemente praticada no mercado de trabalho
Argumento por evidências: pesquisas indicam, que, no Brasil, o salário pago a homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função. Argumento de autoridade: de acordo com Platão “Onde não há igualdade, a amizade não perdura”.
Argumento de comparação: Ao longo da história, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem e isso fez com que sua exclusão na sociedade acontecesse
Contra-argumentação: **Mas** atualmente as mulheres já possuem certa autonomia, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição brasileira de 1934.
SEÇÃO III – CONCLUSÃO – Retomada da tese + proposta de intervenção em desenvolvimento
Retomada da tese – Portanto, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que combatam a violência contra a mulher. Quem – o Governo Federal/o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. O quê → Executar campanhas, palestras em locais públicos Como → por meio de verbas governamentais – Detalhamento: acompanhando a frequência masculina, principalmente, dos homens com histórico de agressão feminina Quem → a mídia. O quê → através de postagens. Como → através de postagens, pode estimular as mulheres a denunciar a violência sofrida por elas Fechamento do parágrafo – Dessa forma, o índice de feminicídio diminuirá no país e as mulheres se sentirão mais seguras na sociedade

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da materialização do plano de texto é possível afirmar que o produtor construiu um texto dissertativo-argumentativo. No plano concretizado, desde o título-resumo[32], “Violação à dignidade feminina”, o autor sinaliza que defenderá a ideia de que as mulheres são desrespeitadas porque falta consciência à sociedade brasileira do valor que elas têm.

Na introdução, o produtor continua o desenvolvimento do processo ilustrativo projetada no filme “Eu não sou um homem fácil”, de 2018, cenário em que os papéis estereotipados de gêneros são revertidos por um momento. Posteriormente, essa ilustração é comparada à realidade da violência enfrentada pelas mulheres na sociedade brasileira, como explicitado no seguinte excerto:

> O Filme “Eu não sou um homem fácil”, de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer

[32] Nesse caso, a ideia principal está no título e percorre todos os parágrafos de diversas maneiras (GARCEZ, 2004).

> os prazeres dos homens. **Mas** no decorrer do Filme, os papeis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade. **Desse momento em diante**, os homens é que são considerados como “sexo frágil”. **Entretanto**, nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, são desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência.

O produtor do texto inicia a argumentação defendendo que, do ponto de vista dado pela ficção, as mulheres vivem em um mundo dominado pelo machismo e são consideradas como sexo frágil. O filme é uma ilustração que apresenta duas possibilidades. O marcador temporal **Desse momento em diante** marca o momento em que o personagem principal bate a cabeça em um poste. Em seguida a esse episódio, como em um sonho, passa a viver em uma época em que os papéis assumidos socialmente por homens e mulheres são invertidos. No desfecho da narrativa, o protagonista bate a cabeça de novo, fazendo o “sonho” acabar. Com isso, a realidade anterior de submissão da mulher é revertida outra vez.

O emprego da expressão **Desse momento em diante** orienta para essa mudança na direção da narrativa do filme, o qual, embora retrate o tema de forma estereotipada, é uma ilustração de que tudo é possível. Tanto na ficção quanto na realidade é possível o homem ser frágil e a mulher também, pois ambos são humanos.

O produtor encerra a introdução do texto defendendo que, na realidade brasileira, “as mulheres são consideradas inferiores, desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência”. Nessa parte do texto, é possível identificar um argumento de causa/consequência.

No desenvolvimento, o produtor organiza as ideias por ordenação, procedimento pelo qual constrói a argumentação utilizando, especialmente, argumentos de causa/consequência. Ele atribui a causa da persistência da violência contra a mulher brasileira à cultura machista e patriarcal existente no país.

O texto apresenta conclusão com proposta de intervenção moderada para erradicar o problema apresentando na tese.

- *Sequência textual argumentativa*

A seguir, identificamos a estrutura da sequência argumentativa no Texto B-2, explicitada no Quadro 26.

Quadro 26 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-2

PROBLEMÁTICA	**DADOS** **FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
Enquanto na ficção os homens podem ser considerados “sexo frágil” na realidade brasileira patriarcal as mulheres continuam sendo inferiorizadas, desrespeitadas e violentadas	Nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, desrespeitadas e convivem com vários tipos de violências **Dados concretos**: No Brasil, - as agressões contra o sexo feminino crescem cerca de 6,4 % de 2006 -2016 (Ipea); - os índices de assassinatos de mulheres aumentam a cada ano (Atlas da violência 2018); **Causas**: O machismo O patriarcalismo O preconceito, A inferiorização, desde a infância; **Educação familiar** diferenciada para gêneros; **Tipos de violência**: - moral (praticada no trabalho); *Argumento de autoridade* “Onde não há igualdade, a amizade não perdura” (Platão) **visão social feminina:** -Inferiorizada - submissa ao homem - excluída socialmente mulheres - inferiorizadas; - desrespeitadas; - violentadas; - agredidas; - violentadas moralmente; - submissas aos homens; - excluídas; - assassinadas;	*A violência viola a dignidade* *LOGO* *Dignidade violada deve ser restaurada*	Portanto, é necessário que o Estado desenvolva políticas públicas, que combatam a violência contra a mulher Proposta de intervenção Quem → o Governo Federal / o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos O quê → executar campanhas, palestras em locais Como → por meio de verbas governamentais – Detalhamento: acompanhando a frequência masculina, principalmente, dos homens com histórico de agressão feminina Quem → a mídia O quê → através de postagens. Como → através de postagens, pode estimular as mulheres a denunciar a violência sofrida por elas Fechamento do parágrafo - Dessa forma, o índice de feminicídio diminuirá no país e as mulheres se sentirão mais seguras na sociedade
	DADOS NOVOS **Mas atualmente**, as mulheres possuem direitos: - ao voto (1934);	- A igualdade dos direitos conquistados garante a emancipação social feminina **LOGO**	**TESE** - Direitos entre homens e mulheres devem ser iguais de fato e de direito

Fonte: elaborado pela autora.

Constatamos que o produtor desenvolve uma reflexão sobre o tema proposto, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, e o aborda do ponto de vista comparativo entre ficção e realidade. Com isso, mostra que possuía

informação sobre o assunto, o que lhe possibilitou discorrer sobre a proposta de modo mais planejado que no Texto A-2.

O autor selecionou argumentos de validade universal para sustentar a ideia defendida. Esse tipo de argumento serve para qualquer tipo de auditório, tendo em vista que, em uma sociedade com diversos problemas complexos, como é o problema da persistência da violência contra a mulher, raramente há um ponto de vista unânime sobre o tema. Em busca da adesão do leitor, o produtor emprega palavras abstratas e constrói argumentos adequados, que contribuem para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Se comparado com o Texto A-2, o texto em tela reflete um posicionamento mais consistente a respeito do tema proposto, e o projeto de dizer do produtor confere criatividade à maneira como expõe seu posicionamento.

- *Tipos de argumentos*

Na sustentação da ideia veiculada no Texto B-2, o produtor utiliza quatro tipos de argumentos: ilustração, causa/consequência, argumento de autoridade e exemplo. Esses argumentos são explicitados a seguir.

Fragmento do Texto B-2	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
O Filme “Eu não sou um homem fácil”, de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer os prazeres dos homens. **Mas** no decorrer do Filme, os papeis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade. **Desse momento em diante**, os homens é que são considerados como “sexo frágil”.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – I1** Argumento por ilustração
Entretanto, nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, são desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência

No Brasil, segundo o Atlas de Violência 2018 (IPEA), de 2006 a 2016, as agressões contra o sexo feminino cresceram cerca de 6,4%. Os índices de assassinatos de mulheres aumentam a cada ano, em 2015 o Brasil passou a ocupar a quinta posição mundial na prática do feminicídio. **Devido o machismo e o patriarcalismo na sociedade contemporânea**, o preconceito e a inferiorização evidenciados desde a infância e a juventude – inicia-se com a educação diferenciada entre os filhos e filhas no ambiente familiar – comumente, há maiores restrições de liberdade para o sexo feminino.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
"Além disso, a violência moral, é frequentemente praticada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função e de acordo com Platão "Onde não há igualdade, a amizade não perdura". **Ao longo da história**, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem, por isso dispositivos da legislação brasileira tiraram a liberdade feminina, resultando na exclusão dela na sociedade. **Mas atualmente** as mulheres já possuem emancipação em alguns setores, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição brasileira de 1934.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – A4** Argumento de autoridade **TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – C1** Argumento pelo exemplo

O produtor do texto orienta o leitor para a tese defendida, qual seja, no Brasil "É necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que combatam a violência contra a mulher". Para tanto, constrói quatro tipos de argumentos: ilustração e causa/consequência, na introdução; e causa /consequência, argumento de autoridade e argumento pelo exemplo, no desenvolvimento do texto. Essa seleção de argumentos apoiados em dados de fontes confiáveis permite ao autor sustentar o ponto de vista assumido.

No primeiro caso, temos um argumento por ilustração: "O Filme 'Eu não sou um homem fácil', de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer os prazeres dos homens. Mas no decorrer do Filme, os papéis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade. Desse momento em diante, os homens é que são considerados como 'sexo frágil". No entanto, o tratamento dado às mulheres brasileiras, na vida real, é diferente dessa ficção.

Conforme pontuam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 131-132), a "ilustração visa aumentar a presença, concretizando uma regra abstrata por meio de um caso particular, é comum a tendência de nela ver uma imagem". Dessa forma,

mediante o emprego de um exemplo isolado retratado no filme, o produtor do texto cria, na memória do leitor, uma imagem da violência real praticada contra a mulher brasileira. Na ilustração ficcional retratada, a violência contra a mulher é revertida por meio da ocupação feminina de lugares reservados, preferencialmente, aos homens. Já na realidade brasileira, ainda é comum mulheres serem violentadas.

No fechamento do parágrafo introdutório, o produtor emprega o argumento por causa/consequência como se respondesse à pergunta Quais as consequências de ainda presenciarmos uma sociedade patriarcal no Brasil?: "Entretanto, nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, são desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência". Ao considerarem esse tipo de argumento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 300) afirmam: "A busca da causa corresponde, em outras circunstâncias, à do efeito. A argumentação se desenvolve nesse caso, de forma análoga: o acontecimento garante certas consequências; algumas consequências previstas, se elas se realizarem, contribuem para provar a existência de um fato que as condiciona". Nesse caso, o produtor do texto defende que a causa da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é a persistência do patriarcalismo, o que se revela pelo fato de que, socialmente, é o homem que detém o poder, quer seja em relação a lideranças políticas, quer seja em relação à autoridade moral e à família; ele domina e mantém sua autoridade sobre a mulher.

A ideia apresentada no final do parágrafo de introdução é ampliada nos dois parágrafos que compõem o desenvolvimento, por meio do detalhamento, do aprofundamento do assunto e da utilização de dados pesquisados em fontes confiáveis, conforme mostra o seguinte excerto:

> No Brasil, segundo o Atlas de Violência 2018 (IPEA), de 2006 a 2016, as agressões contra o sexo feminino cresceram cerca de 6,4%. Os índices de assassinatos de mulheres aumentam a cada ano, em 2015 o Brasil passou a ocupar a quinta posição mundial na prática do feminicídio. Devido o machismo e o patriarcalismo na sociedade contemporânea, o preconceito e a inferiorização evidenciados desde a infância e a juventude – inicia-se com a educação diferenciada entre os filhos e filhas no ambiente familiar – comumente, há maiores restrições de liberdade para o sexo feminino.

Os dados do IPEA (2006-2016) justificam a tese de que "O Brasil precisa de política pública para as mulheres", além disso, servem como consequência do aumento da violência contra as mulheres na sociedade brasileira. O autor indica causas para a persistência dessa violência: o patriarcalismo e o machismo. Com isso,

situa o leitor em relação às consequências dessas causas, como, por exemplo, preconceito e inferiorização na educação familiar desde a infância, com privilégios para meninos e restrições de liberdade para meninas: “Devido o machismo e o patriarcalismo na sociedade contemporânea, o preconceito e a inferiorização evidenciados **desde a infância e a juventude** – inicia-se com a educação diferenciada entre filhos e filhas no ambiente familiar – comumente, há maiores restrições de liberdade para o sexo feminino”. Ao refletirem sobre as técnicas de argumentação por causa/consequência, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 304) ressaltam que a

> [...] ligação entre uma causa e suas consequências pode ser percebida com tanta acuidade que uma transferência emotiva imediata, não explicitada, opera-se destas para aquelas, de tal modo que se acredita prezar alguma coisa por seu valor próprio, ao passo que são as consequências que, na realidade, importam.

Ao utilizar o argumento causal na defesa do seu ponto de vista, o produtor elege duas causas, o machismo e o patriarcalismo, cuja consequência negativa é a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Dessa forma, por meio do vínculo causal, o produtor busca a adesão do leitor para a reflexão de que essas causas são praticadas por humanos, portanto são atos racionais, adotados desde a infância no seio familiar – o que não é preferível – e, posteriormente, reproduzidos socialmente.

No parágrafo seguinte, ele adiciona outro tipo de violência praticada contra a mulher brasileira, dessa vez, no mercado de trabalho: a violência moral, que resulta no fato de que “o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função”:

> **Além disso**, a violência moral, é frequentemente praticada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função e de acordo com Platão “Onde não há igualdade, a amizade não perdura”. **Ao longo da história**, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem, por isso dispositivos da legislação brasileira tiraram a liberdade feminina, resultando na exclusão dela na sociedade. **Mas** atualmente as mulheres já possuem emancipação em alguns setores, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição de 1930.

Os tipos de argumentos selecionados contribuíram para que o produtor organizasse o texto em busca da adesão do leitor à tese defendida de que o Brasil precisa de políticas públicas para proteger mulheres que sofrem violência doméstica.

O autor emprega o conectivo **Além disso** para adicionar mais um tipo de violência praticada contra a mulher brasileira: “Além disso, a violência moral, é frequentemente praticada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função”. Observamos, nesse caso, uma “comparação subjetiva” de ganho salarial por dessemelhança. Se a função é a mesma, a força e/ou a jornada de trabalho são as mesmas, o ganho salarial deveria ser o mesmo. Entretanto, há violência moral tanto em relação à qualificação (o trabalho do homem é privilegiado e o trabalho da mulher é desvalorizado) quanto em relação à quantificação (qualquer retribuição salarial pelo trabalho feminino, que é desvalorizado socialmente, é um valor aceito e considerado justo pelo empregador). Assim, ele defende que no Brasil há desigualdade de direitos salariais trabalhistas entre homens e mulheres.

A comparação reforça, assim, o posicionamento do produtor, isso porque, no campo da argumentação,

> a comparação é utilizada para reforçar a prova de uma conclusão ou de um julgamento, produzindo um efeito pedagógico (comparar para ilustrar e fazer compreender melhor) quando a comparação é objetiva; ou um ofuscamento (desviar a atenção do interlocutor para um outro fato analógico que, por ser semelhante ao outro, impede que se examine a validade da prova) quando a comparação é subjetiva (CHARAUDEAU, 2008, p. 237).

Buscando a adesão do leitor, o produtor utiliza um argumento de autoridade, dado pela menção a Platão, que tratou de temas ligados à justiça, como prova de que o tratamento social desigual dado à mulher em relação ao homem no que concerne à valoração do trabalho precisa mudar: “de acordo com Platão ‘Onde não há igualdade, a amizade não perdura’”. A desigualdade no tratamento da força de trabalho feminino e da força de trabalho masculino é coerente com o olhar do produtor do texto “Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função”. A desigualdade salarial, no texto em análise, também é considerada violência contra a mulher. Sobre o argumento de autoridade, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 345) observam que o “prestígio é uma qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos”. Nesse sentido, o uso do argumento de autoridade funciona como um reforço da necessidade de defender a força de trabalho como uma consequência que financeiramente prestigie, explique e valorize igualmente os gêneros masculino e feminino. Vemos que o produtor apela

para o respeito e para a reverência histórica e filosófica atribuída a “Platão” e, estrategicamente, utiliza-se da autoridade desse filósofo para refletir sobre “justiça”, a fim de sustentar o ponto de vista defendido.

A expressão que interliga a ideia atual à anterior pontua uma ação que continua ocorrendo: “**Ao longo da história**, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem, por isso dispositivos da legislação brasileira tiraram a liberdade feminina, resultando na exclusão dela na sociedade”. A expressão **Ao longo da história** no sentido empregado no texto, equivale a “no decorrer”, ou ainda ao advérbio “historicamente”, que marca uma circunstância. Desse modo, o produtor orienta o texto pelo viés argumentativo em que marca um período longitudinal em que a mulher ficou submissa e privada da liberdade de decisão, uma vez que as condições sociais a ela reservadas foram historicamente prejudicadas.

De acordo com Koch e Elias (2017, p. 176), a expressão **Ao longo da história** indica uma mudança na linha do tempo, assim, sua utilização é uma “estratégia usada no começo de uma argumentação [para] apresentar como o conceito sobre algo foi remodelado ao longo do tempo [...] sinaliza como a passagem do tempo”. No exemplo citado no Texto B-2, observamos como a visão social da mulher foi sendo reconstruída historicamente.

Depreende-se que o resultado da relação de causa da mulher ter sido vista historicamente como inferior e submissa ao homem foi sua exclusão do espaço social democrático, a tal ponto que somente um dispositivo legal poderia transformar essa realidade.

O produtor encerra o parágrafo com a contra-argumentação “**Mas** atualmente as mulheres já possuem emancipação em alguns setores, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição de 1930”. Essa mudança na direção argumentativa é marcada discursivamente pelo emprego do conector argumentativo **mas**, considerado por Ducrot (1977) como o operador argumentativo por excelência, cujo emprego, conforme ressalta Cabral (2010, p. 21) “sempre conduz a argumentação para a conclusão a que conduz o segundo enunciado”.

No texto em análise, o produtor poderia ter construído uma enumeração composta por exemplos para atribuir uma força maior ao segundo enunciado. Entretanto, o uso do conector, seguido de apenas um exemplo, resulta em uma expectativa não satisfeita do ponto de vista argumentativo. Na reconstrução do sentido

desse texto em especial, o leitor, que esperava ter uma conclusão argumentativamente construída para o dizer planejado, teve de refletir sobre outros exemplos, pois só o direito ao voto conquistado em 1930 não foi suficientemente forte para que o leitor concluísse o pensamento que vinha elaborando ao longo do texto. O produtor poderia ter enumerado outros exemplos de direitos femininos conquistados ao longo dos anos no Brasil: o acesso à educação, base para emancipação das mulheres, em 1879, quando elas conquistaram o direito de cursar uma faculdade, e a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943, que permitiu o ingresso da mulher no trabalho remunerado e no trabalho doméstico sem a permissão do marido.

Do ponto de vista discutido, o produtor reafirma na conclusão que os governos devem propor políticas públicas para as mulheres brasileiras, tendo em vista que elas são desassistidas socialmente.

A seguir, examinamos o Texto A-3.

- Análise do Texto A-3

Na série norte-americana “Você” o personagem Joe se apaixona à primeira vista pela jovem escritora, Beck, após conhecê-la em uma livraria, passa a investigar sua vida e nutrir um sentimento de posse sobre a mulher. **Assim como** nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros. **Dessa forma**, faz-se mister que medidas sejam tomadas para que alterem essa realidade, que participa do cotidiano dos brasileiros.

No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente. No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, **visto que**, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros, como foi o caso da jovem Isabela, assassinada após ser estuprada pelo cunhado.

Por conseguinte, crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro.

Tendo em vista o exposto, é mister que medidas sejam tomadas para combater a realidade hedionda, dessa forma, faz-se necessário que o Estado aumente a fiscalização do cumprimento das leis que protegem a mulheres, a fim de diminuir os caso de violência, as escolas devem, juntamente como ambiente familiar, levantar debates à cerca do assuntos com crianças e adolescente, assim como prestar assistência psicológica para aqueles que foram afetados, dessa forma será possível diminuir os casos, assim como estourar a bolha sócio-cultural que cerca esse problema.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 15/03/2019.

- Plano de texto

No Texto A-3, o plano apresenta três seções, conforme podemos observar no Quadro 27.

Quadro 27 – Plano de texto do Texto A-3

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação da problematização – movimento argumentativo – ilustrativo/comparativo = ficção e realidade – argumento causa /consequência Ilustração – Na série norte-americana "Você" o personagem Joe se apaixona à primeira vista pela jovem escritora, Beck, após conhecê-la em uma livraria, passa a investigar sua vida e nutrir um sentimento de posse sobre a mulher Tese: Assim como nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros [encaixamento de argumento] – Dessa forma Fechamento do parágrafo – medidas devem ser tomadas ↔ alterar essa realidade do cotidiano dos brasileiros **SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO** – A argumentação é construída por meio de argumentos de causa/consequência da cultura machista e patriarcalista no Brasil organização argumentativa – movimento comparativo geral ↔ específico Asserção: No Brasil, os casos de violência contra a mulher crescem diariamente [Encaixamento de argumento] – No ambiente familiar Argumento de causa – a violência tornou-se corriqueira Argumento de consequência – mulheres são agredidas e assassinadas, principalmente, pelos companheiros Argumento de ilustração /Fechamento do parágrafo – o caso da jovem Isabela, assassinada após ser estuprada pelo cunhado [Encaixamento de argumento por consequência] – Por conseguinte, Argumento de consequência – crianças também são afetadas diariamente Fechamento do parágrafo – Dados – De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres – sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro **SEÇÃO III – CONCLUSÃO** – Retomada da tese + proposta de intervenção Retomada da tese - Pelo exposto em vista + Proposta de intervenção ↔ É mister que medidas sejam tomadas para combater a realidade hedionda Desenvolvimento da proposta de intervenção Quem → Estado - Meios/como – aumento da fiscalização do cumprimento das leis que protegem as mulheres Quem → escolas e família – Meios/como – devem fazer debates acerca da violência com as crianças e adolescentes Quem → Estado – Meios/como – prestar assistência psicológica para aqueles que foram afetados Fechamento do parágrafo – Dessa forma → será possível diminuir os casos

Fonte: elaborado pela autora.

Ao verificarmos a abordagem do tema "Persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" no plano do Texto A-3**,** percebemos que, na

introdução, o produtor inicia o processo de escrita com uma breve narrativa que ilustra a violência contra a mulher na ficção, especificamente, na série “Você”. Assim, por meio de seu conhecimento de mundo, busca conquistar a adesão do leitor para o plano do texto previamente traçado.

A referência à mencionada série foca na primeira temporada, em que o personagem masculino Joe torna-se obcecado por encontrar o amor, representado de forma estereotipada e romantizada pela posse que ele tem de uma mulher, Beck. Do ponto de vista da produção do texto argumentativo, correlacionar o conhecimento ficcional com aspectos da realidade é uma iniciativa estratégica, pois, além de atrair a atenção do leitor para o percurso argumentativo, demonstra que o autor elaborou previamente um plano mental da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Ademais, contar uma história é uma forma de ter a atenção do leitor, trata-se de

> uma estratégia que agrada a crianças, adolescentes e adultos. É só ter uma boa história e saber contá-la. Se isso acontece no início de uma argumentação, é garantia de envolvimento do leitor. É por isso que muitos escritores fazem uso dessa estratégia no começo de seus textos (KOCH; ELIAS, 2016, p. 166).

Em seguida, o produtor defende a persistência da violência contra a mulher por meio de uma relação *comparativa* entre ficção e realidade “**Assim como** nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros”. Percebemos também que, embora sinalize ao leitor que “milhares de mulheres são tratadas como objeto”, o autor não inclui termos resumitivos, a exemplo de **todas**, que indiquem ao leitor que essa visão de mulher objetificada seja aplicada a todas as mulheres brasileiras.

De acordo com Koch e Elias (2016, p. 180), o “modo como construímos o ponto de vista faz toda a diferença na hora de argumentar”, nessa direção, o uso da comparação no texto em análise indica escolha estratégica na construção da argumentação. Isso porque a comparação exige que o produtor demonstre e/ou confronte seus próprios conhecimentos com no mínimo duas realidades sobre o mesmo tema, buscando aproximações ou diferenças entre elas, como, por exemplo, os pontos de aproximação entre a violência contra a mulher no âmbito ficcional e no âmbito da realidade.

As autoras explicam que a argumentação é inerente à vida e que, ao fazê-la, elaboramos comparações. O ato de comparar

> pressupõe estabelecer semelhanças e diferenças e chegar a uma conclusão. Dependendo da intenção, podemos fazer uma comparação porque queremos salientar as semelhanças, os pontos comuns, as intersecções (na matemática da vida e não apenas na dos bancos escolares) (KOCH; ELIAS, 2016, p. 171).

No Texto A-3, o produtor foca nas semelhanças para constituir o início da argumentação e sustentar o ponto de vista assumido.

Nos dois parágrafos que compõem o desenvolvimento, o autor desenvolve um movimento argumentativo por meio da relação de causa/consequência, conforme explicitado a seguir:

> No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente. No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, visto que, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros, como foi o caso da jovem Isabela, assassinada após ser estuprada pelo cunhado.
>
> Por conseguinte, crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro.

Para desenvolver sua argumentação, primeiro afirma que “No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente”, sinalizando ao leitor uma preocupação: além da persistência da violência, há aumento diário de casos. Embora não apresente dados que comprovem a afirmativa, ampara-se na relação argumentativa de causa/consequência, focando nas consequências dos tipos de violência contra a mulher no ambiente familiar: “No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, visto que, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros, como foi o caso da jovem Isabela assassinada pelo namorado após ser estuprada pelo cunhado”.

Com relação ao uso de expressão que contribui para a construção da relação de causalidade no desenvolvimento da argumentação, Koch (2011, p. 143) explica que na

> ordem natural dos acontecimentos, a causa antecede a consequência. Portanto, a forma linguística que iconicamente espelharia essa relação seria aquela em que se enuncia primeiramente a causa e, a seguir, a consequência. Contudo, a língua nos oferece todo um leque de possibilidades para expressar a relação de causalidade, várias delas com inversão da ordem natural. [...] [por exemplo a] estrutura complexa, com a ideia de consequência no primeiro membro e a causa no segundo.

A relação semântica que subjaz no segmento textual em análise é, evidentemente, de causa/consequência. Em uma primeira reconstrução do segmento

textual parece haver um “problema de escrita”, entretanto, com base na abordagem de Koch (2011), apresentada anteriormente, podemos perceber que no referido fragmento, o produtor inverte a ordem natural dos acontecimentos na expressão de relação de causalidade: “No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira” (consequência), “visto que, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros” (causa). Complementando o ponto de vista, exemplifica essa relação argumentativa com um exemplo: “Como foi o caso da jovem Isabela assassinada pelo namorado após ser estuprada pelo cunhado”.

No parágrafo seguinte, ainda referente ao desenvolvimento da argumentação, o articulador em destaque mantém a relação de causa/consequência já iniciada no parágrafo anterior e direciona o leitor para uma consequência da prática da violência contra a mulher no ambiente familiar: “**Por conseguinte**, crianças também são afetadas diariamente, [consequência] por presenciarem a violência no ambiente familiar [causa]”. Ainda sobre a relação de causa/consequência, Koch (2011, p. 145) acrescenta:

> O que diferencia esses exemplos é, tão somente, a posição do adjunto adverbial veiculador da ideia de causa. A hipótese que se pode levantar a partir deles é que o sujeito, ao produzir o texto, operou um ‘cruzamento’ entre **o item lexical consequência e uma das formas de expressão da noção semântica de causa**, aquela em que se antepõe ou pospõe **o adjunto adverbial de causa**. Ressalta-se, também, o que parece ser um dado interessante, que não se encontra, na descrição gramatical, um adjunto adverbial de consequência, isto é, as locuções em decorrência de, em consequência de etc. introduzem a **causa** do evento de que fala o enunciado (grifo da autora).

Desse modo, o produtor expõe um fato: “No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente”; sustenta-o com argumentos de causa/consequência, explicitados anteriormente, e conclui a construção argumentativa utilizando dados do Conselho Nacional de Justiça sobre o quantitativo de mulheres que sofrem agressão do parceiro: “De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro”. Esses dados sobre a violência contra a mulher direcionam o leitor para a compreensão de que a educação permeada pelo respeito entre meninos e meninas ainda não é efetiva, e o número de agressões retrata a realidade de uma sociedade que usa a violência como forma resolver conflitos entre gêneros.

Diante da discussão apresentada ao longo do texto, o produtor, na conclusão, apresenta uma proposta de intervenção viável: "faz-se necessário que o Estado aumente a fiscalização do cumprimento das leis que protegem a mulheres, a fim de diminuir os caso de violência, as escolas devem, juntamente com o ambiente familiar, levantar debates à cerca do assunto com crianças e adolescentes, assim como prestar assistência psicológica para aqueles que foram afetados, dessa forma será possível diminuir os casos de violência contra a mulher na sociedade brasileira". Ao notarmos a reconstrução do conteúdo global, alicerçamo-nos em uma afirmação de Marquesi, Cabral e Elias (2017, p.15), segundo a qual, "[...] se o produtor consegue expor um plano de ação que subjaz a seu texto, ele fornece os elementos necessários para sua compreensão". No Texto A-3, é possível materializar o plano de ação adotado pelo produtor, que parte da temática discutida, assume um posicionamento diante do tema, sustenta-o com argumentos e propõe uma intervenção para o problema discutido ao longo do texto.

Considerando o plano exposto, passamos a analisar os elementos estruturais identificados nas sequências argumentativas do texto.

- Sequência textual argumentativa

A seguir, identificamos a estrutura da sequência argumentativa no Texto A-3, explicitada no Quadro 28.

Quadro 28 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-3

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
No Brasil, a violência contra a mulher imita a ficção retratada na série norte americana "Você".	No Brasil, os casos de violência contra a mulher crescem diariamente Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros N**o ambiente familiar** - mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas - pelos companheiros Argumento pelo exemplo – Isabella [maranhense] estuprada e assassinada pelo cunhado - crianças são afetadas diariamente – presenciam a violência.	*A Violência contra a mulher deve ser combatida socialmente* *LOGO*	O Estado deve proteger a vida das mulheres Proposta de intervenção Faz-se necessário que o Estado aumente a fiscalização do cumprimento das leis que protegem as mulheres escolas e família devem fazer debates acerca da violência com as crianças e adolescentes

	Dados – sete em cada dez mulheres afirmam sofrer violência do parceiro (Conselho Nacional de Justiça) Mulheres brasileiras são: - tratadas como objeto; - agredidas - assassinadas pelos parceiros		[o governo] deve prestar assistência psicológica aos afetados ↓ Dessa forma, será possível diminuir os casos de violência contra a mulher

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o modelo de Adam (2011), o texto apresenta organização sequencial argumentativa composta de *dados*, *apoio* e *conclusão*. Partindo da temática proposta "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", o produtor discute a problemática de que "No Brasil, a violência contra a mulher imita a ficção retratada na série norte americana 'Você'".

Do ponto de vista da sequência argumentativa, o texto dissertativo-argumentativo apresenta uma problemática estruturada em um fato: "No Brasil, os casos de violência contra a mulher crescem diariamente". Esse fato constitui-se em dados: "Mulheres brasileiras - no ambiente familiar - são tratadas como objeto, são agredidas e assassinadas; crianças são afetadas diariamente; sete em cada dez mulheres afirmam sofrer violência do parceiro (Conselho Nacional de Justiça)". Os dados fazem referência à imagem da mulher objetificada, condizente com os fatos e argumentos relacionados aos dados, e permitem inferir uma relação de interdependência com a ideia veiculada no segmento "A Violência contra a mulher deve ser combatida". A problemática, os dados e o apoio apresentados no Texto A-3, conduzem a uma conclusão: "O Estado deve proteger a vida das mulheres". Dessa forma, segundo o texto, a intervenção para o problema da violência contra a mulher na sociedade brasileira perpassa pela ação do Estado e pelos meios de comunicação mediante fiscalização e cumprimento das leis, assistência psicológica às vítimas e parcerias com escolas, de modo a se promover debates sobre o tema entre crianças e adolescentes.

A seguir, apresentamos os argumentos utilizados pelo produtor para sustentar o ponto de vista assumido.

- Tipos de argumentos

Na sustentação da ideia veiculada no Texto A-3, o produtor utiliza três tipos de argumentos: ilustração, comparação, causa/consequência; há, ainda, conectores

que auxiliam na direção argumentativa construída. Esses elementos são explicitados a seguir.

Fragmento do Texto A-3	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
Na série norte-americana "Você" o personagem Joe se apaixona à primeira vista pela jovem escritora, Beck, após conhecê-la em uma livraria, passa a investigar sua vida e nutrir um sentimento de posse sobre a mulher. **Assim como** nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – I 4** Argumento por ilustração **TA – C3** Argumento por comparação
No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente. No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, visto que, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros, como foi o caso da jovem Isabela assassinada pelo namorado após ser estuprada pelo cunhado.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
Por conseguinte, crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência

O produtor do Texto A-3 inicia a relação argumentativa com um argumento por ilustração, conforme o excerto "Na série norte-americana 'Você' o personagem Joe se apaixona à primeira vista pela jovem escritora, Beck, após conhecê-la em uma livraria, passa a investigar sua vida e nutrir um sentimento de posse sobre a mulher". Fiorin (2015, p.188) entende ser a ilustração importante para a construção da movimentação argumentativa, uma vez que o "argumento pela ilustração serve para reforçar uma tese como aceita".

Não podemos afirmar que a visão da violência ficcionalmente ilustrada na série "Você" seja uma regra aplicável a todos os casos de violência contra a mulher na sociedade brasileira. No entanto, a breve narrativa empregada pelo produtor enuncia o princípio geral de que, com base na violência contra a mulher retratada, especialmente na série "Você", outros argumentos serão construídos, posteriormente a esse, reforçando a ideia de que muitos casos de violência contra a mulher estão relacionados ao sentimento de posse que alguns homens nutrem pelas mulheres com as quais se relacionam.

Com essa estratégia argumentativa, o produtor busca a adesão do leitor, na mente do qual cria uma imagem para, em seguida, comparar a violência sofrida pela

personagem Beck na ficção norte-americana com a violência contra a mulher observada na realidade sul-americana, especificamente no Brasil.

O produtor encerra esse parágrafo introdutório afirmando que "**Assim como** nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros". Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 277) também consideram a comparação importante na construção da argumentação, pois esta "não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro". No texto em análise, o autor utiliza o argumento por comparação e avalia a violência retratada na ficção e aquela que ocorre na sociedade.

Sobre o operador argumentativo **Assim como**, que introduz o argumento comparativo, ele está entre os operadores "que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vista a uma dada conclusão" (KOCH, 2012, p. 35). Como empregado no texto, ele orienta para a conclusão de que "O Estado deve proteger a vida das mulheres brasileiras" porque elas estão sendo violentadas até mesmo no ambiente doméstico por pessoas que deveriam acolhê-las.

Na comparação presente no texto, a objetificação da mulher pelo parceiro retratada na ficção é ampliada a milhares de mulheres que convivem com esse tipo de violência em contextos reais e, ao que parece, ela é vista de forma naturalizada, como se a mulher fosse incapaz de tomar decisões que possam ser respeitadas. Como destacam Koch e Elias (2016, p. 197), a argumentação por comparação permite-nos "identificar pontos próximos ou distantes entre dois elementos e, com base nisso, manifestar a nossa posição sobre o assunto".

No texto em análise, primeiro, o autor apresenta uma breve narrativa sobre uma visão da mulher da perspectiva de posse masculina, em seguida, compara a ficção com a realidade, em que a mulher sofre violência. Para mostrar como essa violência tem aumentado no Brasil, nos parágrafos seguintes, elabora mais dois argumentos por causa/consequência: "No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente. No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, **visto que,** as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros" e "**Por conseguinte**, crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro".

Koch e Elias (2015, p. 126), ao refletirem sobre a relação de causalidade, esclarecem que ela

> é entendida com base na construção **p porque q** que expressa conexão de duas orações: uma delas encerrando a causa que acarreta a consequência contida na outra. [...] Do ponto de vista do discurso, causa ou efeito não é um valor inerente a um fato na sua relação com o outro, [...] mas, sim, uma possibilidade de sentido segundo a necessidade de compreensão do evento a que se faz referência. O emprego do conectivo tem justamente a função de explicitar a relação de causa para orientar a compreensão. O conector mais usado para indicar a relação de causa é **porque**. Outros conectores utilizados para expressar a relação de causa são: como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que (grifo das autoras).

A fim de entendermos a relação de causa/consequência construída pelo produtor do texto, tomamos o fato de que "No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente", afirmação pela qual o autor produz o primeiro par de causa/consequência: "No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira [consequência], visto que, as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros [causa]". Consideramos como causa a segunda oração [visto que = pois, por isso] que, como empregada, equivale a uma explicação ou justificativa cuja finalidade é sustentar a opinião expressa no enunciado anterior do porquê "as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente, pelos companheiros". No segmento "Essa pauta [a violência contra a mulher] tornou-se corriqueira no ambiente familiar", temos a segunda oração, entendida como a consequência.

No argumento seguinte, o produtor adiciona mais uma consequência da violência doméstica no Brasil: "**Por conseguinte**, crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar". Tratando da expressão que inicia o argumento, "Por conseguinte", articulador discursivo-argumentativo de conclusão, notamos que ele direciona para a abrangência da violência doméstica que afeta até crianças, em frequência diária, visto que o ambiente da violência é o doméstico. O operador argumentativo **Por conseguinte**, como explica Koch (2012, p.34), introduz "uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte pois, em decorrência, consequentemente, etc.". Como empregado no Texto A-3, ele orienta o leitor a determinada direção argumentativa, que envolve o alcance da violência: se as famílias não ensinarem valores positivos de respeito às mulheres, as crianças poderão se tornar adultos violentos.

Em se tratando do argumento pragmático por consequência, seu emprego deve se dar com cautela: o "*argumento ad consequentiam* deve ser utilizado com cuidado, porque, quando é levado ao extremo, sem que seja balizado por valores, a especulação sobre as consequências, pode-se justificar tudo, mesmo as ações mais repulsivas" (FIORIN, 2015, p.166). Desse ponto de vista, ao focar nas consequências do aumento da persistência da violência contra a mulher no Brasil, o produtor do texto busca a adesão do leitor à reflexão de que "medidas devem ser tomadas para alterar essa realidade violenta contra as mulheres na sociedade brasileira". Ampliando essa reflexão, o leitor também reconstrói o sentido de que não bastam as medidas punitivas para os agressores que já violentaram ou mataram mulheres brasileiras, tendo em vista que, agir apenas sobre as consequências traz resultado negativo: o aumento da morte de muitas mulheres.

Na sequência, analisamos o Texto B-3, de mesma autoria, produzido ao final de um conjunto de atividades aplicadas em sala de aula.

- Análise do Texto B-3

Medusa era conhecida por ser uma sacerdotisa de grande beleza do Templo de Atenas, a mesma foi violentada pelo deus das águas, Posseidon, após ser abusada sexualmente a mesma foi condenada e amaldiçoada por seduzir um deus do Olimpo. **Não diferente da mitologia**, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual. A violência contra a mulher na sociedade brasileira é uma infeliz realidade que marca o cenário vigente**.** Sua persistência se dá **ora** pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, **ora** pela falta de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher. **Dessa forma**, cabe analisar tais fatores que impedem o avanço social.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que tal violação dos direitos femininos é agravada pelas sequelas psicológicas que impedem a realização de denúncias. De acordo com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, no ano de 2014, a violência psicológica e moral ocuparam, respectivamente, a segunda e a terceira colocação nos tipos de violências relatada. **Isso** implica dizer que grande parte da população feminina sofre ameaças que as afetam psicologicamente, contribuindo para que os índices de denúncias sejam reduzidos e, consequentemente, os índices de violência doméstica contra a mulher e o feminicídio decresçam no cenário brasileiro.

Outro fator que agrava a situação é a falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher, **pois** a maioria dessas instituições não são encontradas em cidades interioranas. **Sendo assim**, as delegacias locais são responsáveis por resolver os casos, porém sem oferecer ajuda psicológica e garantia de segurança, uma vez que, casos de agressões contra a mulher (principalmente em ambientes familiares) não são classificados como casos de

importância relevante. Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados.

Em vista dos fatos mencionados, medidas se fazem necessárias a fim de resolver essa problemática no Brasil. Nesse sentido, cabe ao Governo Federal em parceria com o Estadual, criarem, por meio de verbas governamentais, mais delegacias especializadas não só nas capitais. Outrossim, cabe ao Poder Judiciário em parceria com a mídia, garantir, através de campanhas nos meios de comunicação que as leis já existentes, como a do Feminicídio e Lei Maria da Penha, sejam devidamente aplicadas. Essas medidas devem ser tomadas a fim de reduzir os índices de violência contra as mulheres e formar cidadãos críticos, assegurando, que, diferentemente da mitologia grega, as mulheres deixem de ser vistas como culpados pelos atos de uma sociedade historicamente machista.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano
da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 25/10/2019.

- Plano de texto

No Texto B-3**,** o plano apresenta três seções, conforme podemos observar no Quadro 29.

Quadro 29– Plano de texto do Texto B-3

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação da problematização – organização – movimento argumentativo por comparação entre a ficção e a realidade

Argumento por ilustração – Medusa era conhecida por ser uma sacerdotisa de grande beleza do Templo de Atenas, a mesma foi violentada pelo deus das águas, Posseidon, após ser abusada sexualmente a mesma foi condenada e amaldiçoada por seduzir um deus do Olimpo

Comparação entre a ficção e a realidade: Não diferente da mitologia, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual

Fato: A violência contra a mulher na sociedade brasileira é uma infeliz realidade que marca o cenário vigente.

Argumento de consequência – A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira se dá **ora** pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, **ora** pela falta de órgão competente, como a Delegacia da Mulher

Fechamento do parágrafo – Dessa forma cabe analisar ↔ tais fatores que impedem os avanços sociais

SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO – A argumentação é construída por meio de organização argumentativa - movimento causa/consequência

Ordenação – Em primeiro lugar,

Asserção: Tal violação dos direitos humanos femininos é agravada pelas sequelas psicológicas que impedem a realização de denúncias

Argumento de evidências – comprovação de dados – De acordo com a Secretaria de Políticas para Mulheres, as violências psicológicas e morais ocupam respectivamente a segunda e a terceira colocação nos tipos de violências relatadas

Argumento de consequência – Isso implica dizer que grande parte da população feminina sofre ameaças que as afetam psicologicamente, contribuindo para que os índices de denúncias sejam reduzidos e, consequentemente, os índices de feminicídio cresçam de maneira não linear, contribuindo para a permanência de tal problemática no cenário brasileiro

[Encaixamento de argumento causa/consequência] – Consequência: Outro fator que agrava a situação – causa: a falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher em cidades interioranas

Fato: As delegacias locais são responsáveis por resolver os casos. Contra-argumentação → **porém**, sem oferecer ajuda psicológica e garantia de segurança, casos de agressões contra a mulher – principalmente em ambientes familiares – não são classificados como casos relevantes

Fechamento de parágrafo – [Argumento por evidência – comprovação dados estatísticos] – Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados

SEÇÃO III – CONCLUSÃO – Retomada da tese + proposta de intervenção

Retomada da tese – Em vista dos fatos mencionados+ Proposta de intervenção ↔ medidas se fazem necessárias a fim de resolver essa problemática
Desenvolvimento da proposta de intervenção - Quem → O Governo Federal / Parceria com o Estado. Meios/como - criarem, por meio de verbas governamentais, mais delegacias especializadas não só nas capitais
Quem → o Poder judiciário/parceria com as mídias – Meios/como – garantir, através de campanhas nos meios de comunicação que as leis já existentes como a Feminicídio e a Lei Maria da Penha, sejam aplicadas
Conclusão – Essas medidas tomadas – redução dos índices de violência contra a mulher e formação de cidadãos críticos ≠ da mitologia grega ↔ mulheres – deixem de ser vistas como culpadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista

Fonte: elaborado pela autora.

O plano de texto materializado no Texto B-3, foi organizado em três seções. O produtor construiu o texto estabelecendo uma relação de comparação entre a ficção e a realidade.

Na introdução, emprega uma ilustração e busca a adesão do leitor por meio da emoção; menciona a história de Medusa, da mitologia grega, como uma regra geral para a submissão feminina, imposta pela prática da violência cometida até com as divindades. Desse ponto de vista, o autor defende que “Não diferente da mitologia, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual”.

Em seguida, constrói uma relação de causa/consequência e afirma que a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira ocorre por dois

fatores concomitantes: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira se dá **ora** pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, **ora** pela falta de órgão competente, como a Delegacia da mulher”. Dessa perspectiva, discute os fatores: sequelas resultantes da violência psicológica que as mulheres sofrem e ausência de órgãos competentes para ouvi-las no momento pós-agressão.

O desenvolvimento do texto se dá em dois parágrafos, com marcadores de integração linear: **Em primeiro lugar**, o autor justifica que as sequelas psicológicas decorrentes das agressões que as mulheres sofrem estão diretamente relacionadas com a ausência de denúncia de tais agressões aos órgãos competentes e com o aumento da violência contra a mulher. Para justificar esse ponto de vista, ele se vale de dados da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (2014): “De acordo com a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, no ano de 2014, a violência psicológica e moral ocuparam, respectivamente, a segunda e a terceira colocação nos tipos de violências relatadas”.

No que diz respeito aos organizadores textuais e à sua importância, tanto na construção do plano de texto quanto na sua reconstrução, Adam (2011, p. 181) observa que eles “exercem um papel capital no balizamento dos planos textuais”. No texto em análise, esse balizamento ocorre por meio de um organizador enumerativo que segmenta e ordena “a matéria textual combinando, muitas vezes, o valor de ordem com um valor temporal. [...] **Em primeiro lugar**, é um marcador de integração linear, que abre uma série” (ADAM, 2011, p. 183, grifo do autor). Notamos que o produtor reflete sobre a violência doméstica, focando especialmente a violência psicológica[33] e moral. A violência que ocorre no espaço doméstico tem aumentado e provocado traumas psicológicos nas vítimas; às vezes, essa violência, sendo silenciosa, ocorre de forma sutil e fica restrita ao ambiente doméstico, assim, é difícil de ser percebida pela própria vítima e difícil de ser comprovada.

---

[33] Organização Mundial da Saúde (1998, p. 7), “[t]odo ato de violência baseado em gênero, que tem como resultado, possível ou real, um dano físico, sexual ou psicológico, incluídas as ameaças, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, seja a que aconteça na vida pública ou privada, abrange, sem caráter limitativo, a violência física, sexual e psicológica na família, incluídos os golpes, o abuso sexual às meninas, a violação relacionada à herança, o estupro pelo marido, a mutilação genital e outras práticas tradicionais que atentem contra mulher, a violência exercida por outras pessoas que não o marido – e a violência relacionada com a exploração física, sexual e psicológica e ao trabalho, em instituições educacionais e em outros âmbitos, o tráfico de mulheres e a prostituição forçada e a violência física, sexual e psicológica perpetrada ou tolerada pelo Estado, onde quer que ocorra”. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000100009 Acesso maio 2020.

Ao mencionar as sequelas psicológicas como fator que impede a denúncia, o produtor do texto direciona a argumentação para a reflexão sobre a violência psicológica, que, por vezes, em virtude de sua ocorrência em ambiente doméstico e dada as suas diversas manifestações, nem sempre é facilmente identificável. Apenas a própria vítima pode dar voz aos fatos. Nessa linha de raciocínio, o tipo de violência que as mulheres enfrentam não é tão importante quanto a atenção que a vítima deve receber para lidar com as sequelas das privações vividas, uma vez que a violência psicológica envolve rejeição, desrespeito, humilhação, punições, isolamento relacional, intimidação, ameaças, entre outros ataques, os quais são prejudiciais à saúde mental da vítima.

Embora a mulher brasileira venha sofrendo todo tipo de agressão ao longo de anos, incluindo aquela que ocorre de forma silenciosa, a violência só foi criminalizada no Brasil em 2006, quando a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) definiu como crime cinco tipos de violência: física, psicológica[34], sexual, patrimonial e moral.

No parágrafo seguinte, o autor acrescenta o **outro fator** que julga ser também um agravante para a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira: “falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher em cidades interioranas”. Ele fundamenta seu ponto de vista com dados comprováveis, emitidos por órgão oficial: “Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados”.

O produtor observa que as mulheres vítimas de violência doméstica precisam de atendimento social, psicológico e jurídico, uma vez que a maioria delas é vítima do próprio companheiro. Mesmo fragilizada emocionalmente, a mulher agredida busca segurança nos órgãos públicos e espera acolhimento, escuta sem julgamentos e respeito por parte dos profissionais que realizam o atendimento.

Na conclusão, temos a proposta de intervenção, que deve ocorrer por meio de medidas governamentais, criação de mais delegacias especializadas nas cidades interioranas, veiculação de campanhas pelo Poder Judiciário e pela mídia, e aplicação da Lei Maria da Penha e da Lei do Feminicídio. De acordo com o produtor do texto,

---

[34] Como definida no texto da Lei nº 11.340/06, a “violência psicológica é entendida como qualquer conduta que cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação” (BRASIL, 2006).

esse conjunto de medidas governamentais é uma das formas de “diferentemente da mitologia grega, as mulheres deixem de ser vistas como culpadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista”.

- Sequência textual argumentativa

A seguir, identificamos a estrutura da sequência argumentativa no Texto B-3, explicitada no Quadro 30.

Quadro 30 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-3

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
Diferentemente da mitologia grega, as mulheres brasileiras não devem ser culpabilizadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista	Não diferente da mitologia grega, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira se dar: 1. ora pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, 2. ora pela falta de órgão competente, como a Delegacia da Mulher; Dados: a) apenas 33, 4% dos processos de violência psicológica são julgados (Conselho Nacional de Justiça); b) a violência psicológica e moral - segunda e terceira colocação nos tipos de violência sofrida pelas mulheres (Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2014); No Brasil, as mulheres - são violentadas; - adquirem sequelas psicológicas; - os processos em que são vítimas não são julgados; • sofrem violência psicológica: - danos emocionais; - diminuição da autoestima; - pânico; - depressão; - desrespeito; - humilhação; - agressão; - punição severa • sofrem violência moral: - calúnia, - difamação - injúria não tem delegacias especializadas na maioria das cidades;	Problemas sérios como os crimes necessitam de medidas governamentais **LOGO**	Além de empoderamento, as mulheres precisam ser ouvidas ativamente com respeito e dignidade - O Governo Federal / Estadual ↓ mais delegacias especializadas no Brasil - O Poder judiciário/ mídias ↓ campanha nos meios de comunicação /aplicação das leis redução dos índices de violência + cidadãos críticos ≠ da mitologia grega ↔ mulheres socialmente livres do machismo

	Diferentemente da mitologia grega, é necessário que as mulheres deixem de ser vistas como culpadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista		

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o modelo de Adam (2011) constante na Figura 3, o texto apresenta organização sequencial argumentativa, descrita no quadro anterior, composta de *dados*, *apoio* e *conclusão*. Com base na temática proposta, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, o produtor discute a problemática de que a realidade das mulheres brasileiras não deve ser igual à da sacerdotisa da mitologia grega Medusa: “Diferentemente da mitologia grega, as mulheres brasileiras não devem ser punidas pelos atos de uma sociedade historicamente machista”.

Dessa perspectiva, defende que a falta de denúncias contra os agressores tem contribuído para o aumento da violência. Ele estabelece relação de causa e consequência sustentada em dois fatores: sequelas psicológicas das vítimas e falta de atendimento especializado no território brasileiro. No detalhamento desses fatores, mostra evidências dos tipos e do aumento de violência contra a mulher, posteriormente as comprova com dados de órgãos oficiais: “Apenas 33, 4% dos processos de violência psicológica são julgados (Conselho Nacional de Justiça); a violência psicológica e moral - segunda e terceira colocação nos tipos de violência sofrida pelas mulheres (Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2014)”.

Nesse contexto de escrita, o produtor busca a adesão do leitor à reflexão de que, enquanto no contexto social a mulher luta pelo empoderamento do gênero feminino, no contexto familiar ela ainda precisa enfrentar um inimigo silencioso que é o crime de violência psicológica e moral. Esse crime faz aumentar a desigualdade entre os gêneros masculino e feminino.

A relação de causa/consequência sustenta o ponto de vista do autor de que a violência psicológica e moral contra a mulher é crime e deve ser combatida, pois lhe causa muitos malefícios. Decorre disso a intervenção proposta: a interferência do governo federal e estadual na criação de mais delegacias especializadas para atendimento à vítima de violência psicológica, “[...] cabe ao Governo Federal em parceria com o Estadual, criarem, por meio de verbas governamentais, mais delegacias especializadas não só nas capitais. Outrossim, cabe ao Poder Judiciário em parceria com a mídia, garantir, através de campanhas nos meios de comunicação

que as leis já existentes, como a do Feminicídio e Lei Maria da Penha, sejam devidamente aplicadas". Dessa forma, os cidadãos serão mais críticos e haverá mais igualdade de direitos entre homens e mulheres. A seguir, acompanhamos o percurso argumentativo traçado pelo produtor do texto.

- Tipos de argumentos

Para sustentar a ideia defendida no Texto B-3, o produtor utiliza três tipos de argumentos: ilustração, analogia e causa/consequência; há, ainda, conectores que auxiliam na direção argumentativa do texto. Esses elementos são explicitados a seguir.

Fragmento do Texto B-3	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
Medusa era conhecida por ser uma sacerdotisa de grande beleza do Templo de Atenas, ela foi violentada pelo deus das águas, Posseidon. Após ser abusada sexualmente, a sacerdotisa foi condenada e amaldiçoada por seduzir um deus do Olimpo. Não diferente da mitologia, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – I 4** Argumento por ilustração **TA – An7** Argumento por analogia
"A violência contra a mulher na sociedade brasileira é uma infeliz realidade que marca o cenário vigente**.** Sua persistência se dá **ora** pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, **ora** pela falta de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
De acordo com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, no ano de 2014, a violência psicológica e moral ocuparam, respectivamente, a segunda e a terceira colocação nos tipos de violências relatada e isso implica dizer que grande parte da população feminina sofre ameaças que as afetam psicologicamente, contribuindo para que os índices de denúncias sejam reduzidos e, consequentemente, os índices de violência doméstica contra a mulher e o feminicídio decresçam no cenário brasileiro.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência
Outro fator que agrava a situação é a falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher, pois a maioria dessas instituições não são encontradas em cidades interioranas. Sendo assim, as delegacias locais são responsáveis por resolver os casos, porém sem oferecer ajuda psicológica e garantia de segurança, uma vez que, casos de agressões contra a mulher (principalmente em ambientes familiares) não são classificados como casos de importância relevante. Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – E5** Argumento por evidência

Ao discutir o problema "da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", o autor compartilha com o leitor o posicionamento assumido: "diferentemente da mitologia grega, as mulheres brasileiras não devem ser castigadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista". Dessa perspectiva, fundamenta a defesa do seu posicionamento com quatro tipos de argumentos:

ilustração, analogia e causa/consequência, na introdução; causa/consequência, no desenvolvimento do texto. Essa seleção de argumentos é sustentada por dados de fontes confiáveis, o que contribui para justificar a ideia defendida.

Analisando o primeiro argumento empregado, temos uma ilustração: "Medusa era conhecida por ser uma sacerdotisa de grande beleza do Templo de Atenas, ela foi violentada pelo deus das águas, Posseidon. Após ser abusada sexualmente, a sacerdotisa foi condenada e amaldiçoada por seduzir um deus do Olimpo". O uso da ilustração como argumento é uma estratégia pela qual se busca aumentar a adesão do leitor à tese defendida. Conforme afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 345), a "ilustração [...] deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se a atenção". Percebemos, assim, que o argumento de ilustração foi estrategicamente utilizado, pois a narrativa fictícia tornou mais concreta a ideia de como os valores atribuídos à figura da mulher, desde a mitologia até a atualidade, são construídos com base na estrutura da realidade.

A ilustração utilizada no Texto B-3, mesmo breve, mostra-se suficientemente forte para criar uma imagem na memória do leitor, fazendo-o refletir sobre o valor que a sociedade atribui à beleza da mulher: uma imagem desejável pela natureza masculina. Os valores atribuídos à beleza simbolizada na figura feminina criam um vínculo social do que se avalia como preferível e determinam como os membros dos grupos sociais agem diante da violência praticada contra a mulher.

Examinando a relação de sentido entre o primeiro e o segundo argumento utilizado no Texto B-3, temos um argumento por analogia, cujo emprego Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 447) entendem da seguinte forma: "quem invoca uma analogia tenderá, quase invariavelmente, a afirmar que há mais do que uma simples analogia". Nesse caso, o produtor do texto vale-se de um caso específico, já de conhecimento do leitor, sobre a violência praticada contra Medusa, considerada a deusa da beleza, para exemplificar, por semelhança, a proximidade da violência ficcional com a violência praticada contra as mulheres na sociedade brasileira.

Historicamente, na mitologia grega, a sacerdotisa Medusa, após ser violentada por Posseidon, foi castigada: transfigurou-se em um monstro que transformava em pedra todos os que encontravam seus olhos. Por meio dessa analogia mitológica, veicula-se a ideia de que a beleza da mulher representa um atrativo à natureza masculina e, em um sentido negativo, de que os desejos masculinos não correspondidos podem resultar em uma mulher violentada, traumatizada

psicologicamente e ainda considerada culpada por sua beleza, pela roupa que lhe cobre o corpo, pelo comportamento julgado atípico socialmente, pelo sorriso, entre outros fatores que atraem os agressores, que nutrem um sentimento de posse em relação à mulher.

Dessa forma, o produtor do texto parte da ilustração, enunciando uma regra geral, utilizada na mitologia grega, depois apresenta casos particulares que dão concretude à tese que defende: assim como na mitologia grega, muitas mulheres ainda são, além de violentadas, castigadas por isso.

O argumento seguinte estabelece uma relação de causa/consequência: “A violência contra a mulher na sociedade brasileira é uma infeliz realidade que marca o cenário vigente. Sua persistência se dá ora pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, ora pela falta de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 305), “o argumento pragmático [...] permite passar de uma ordem de valores a outra, [...] permite concluir pela superioridade de uma conduta partindo da utilidade de suas consequências”. Com esse argumento, o autor sustenta que há duas consequências sucessivas da violência: as sequelas psicológicas, que não permitem às mulheres denunciar, e a falta de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher.

Na sequência, notamos, por meio do argumento por evidência, que o produtor sustenta sua percepção de que a violência psicológica e moral sofrida pelas mulheres, consequentemente, fez aumentar as sequelas psicológicas e os índices tanto de violência doméstica quanto de feminicídio. O efeito dessa evidência é justificado com dados da Secretaria de Políticas para Mulheres (2014):

> De acordo com a Secretaria de Políticas para Mulheres, no ano de 2014, a violência psicológica e moral ocuparam, respectivamente, a segunda e a terceira colocação nos tipos de violências relatada e isso implica dizer que grande parte da população feminina sofre ameaças que as afetam psicologicamente, contribuindo para que os índices de denúncias sejam reduzidos e, consequentemente, os índices de violência doméstica contra a mulher e o feminicídio decresçam no cenário brasileiro.

O autor encerra o parágrafo com um argumento construído pela relação de causa/consequência: “grande parte da população feminina sofre ameaças que as afetam psicologicamente, contribuindo para que os índices de denúncias sejam reduzidos e, consequentemente, os índices de violência doméstica contra a mulher e o feminicídio decresçam no cenário brasileiro”. Dessa perspectiva, direciona a

argumentação para a existência de um vínculo constante entre o baixo índice de denúncia de agressão feminina e o aumento dos casos de violência doméstica e de feminicídio no país.

No parágrafo seguinte, destaca outro fator que agrava a situação de falta de denúncias por parte das mulheres brasileiras vítimas de violência, o que contribui para o aumento da violência doméstica e do feminicídio no Brasil:

> **Outro fator** que agrava a situação é a falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher, pois a maioria dessas instituições não são encontradas em cidades interioranas. Sendo assim, as delegacias locais são responsáveis por resolver os casos, **porém** sem oferecer ajuda psicológica e garantia de segurança, uma vez que, casos de agressões contra a mulher (principalmente em ambientes familiares) não são classificados como casos de importância relevante. Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados.

A relação de causa/consequência estabelecida evidencia a gravidade da falta de profissionais especializados e de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher nas cidades interioranas. Em virtude da pouca quantidade dessas delegacias, ou mesmo de sua inexistência, o atendimento às mulheres vítimas de violência, em particular a doméstica, é direcionado para outras delegacias, que nem sempre oferecem atendimento adequado e compatível com o tipo de violência sofrida. Além de psicológica e moralmente abaladas, as mulheres percebem que, às vezes, as agressões domésticas são valoradas como casos sem relevância.

O produtor utiliza-se de dados de fonte confiável para comprovar esse argumento por evidência: “Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados”. Nesse caso, os dados divulgados pelo órgão público são uma prova de credibilidade. A relação fato/consequência, evidenciada pelos dados estatísticos, pode ser amparada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 304), para quem, no momento “em que uma ligação fato-consequência é constatada, a argumentação se torna válida, seja qual for a legitimidade da própria ligação”.

Por meio da argumentação construída no Texto B-3, percebemos que os valores atribuídos à mulher em cada época balizam moralmente o julgamento, o comportamento e as atitudes da sociedade, de modo geral, e do gênero masculino, de modo particular, diante da violência praticada contra a mulher. Nessa linha de raciocínio, o produtor conclui a exposição de seu ponto de vista: é necessário “reduzir os índices de violência contra as mulheres e formar cidadãos críticos, a fim de que,

diferentemente da mitologia grega, as mulheres deixem de ser vistas como culpados pelos atos de uma sociedade historicamente machista".

A seguir, analisamos o Texto A-4.

- Análise do Texto A-4

A violência contra a mulher persiste em decorrência do machismo enraizado em nossa sociedade brasileira. Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), cerca de 35% das mulheres no mundo já foram agredidas. No Brasil, esse percentual atinge cerca de 77% da população feminina, de acordo com denúncias feitas a Central de Atendimento à Mulheres em 2013.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 15/03/2015.

- Plano de texto

No Texto A-4, o plano apresenta apenas uma seção, conforme podemos observar no Quadro 31.

Quadro 31 – Plano de texto do Texto A-4

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação do problema – não há movimento argumentativo Asserção: A violência contra a mulher persiste em decorrência do machismo enraizado em nossa sociedade brasileira. Dados: Mundial: Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), cerca de 35% das mulheres no mundo já foram agredidas. Nacional: No Brasil, esse percentual atinge cerca de 77% da população feminina, de acordo com denúncias feitas a Central de Atendimento à Mulheres em 2013. **SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO** [não há] **SEÇÃO III – CONCLUSÃO** – [não há]

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos notar, o Texto A-4 não apresenta estrutura completa, por isso não foi possível materializar o plano de texto de forma integral. Na introdução, o produtor apresenta uma asserção: “A violência contra a mulher persiste em decorrência do machismo enraizado em nossa sociedade brasileira”.

Em seguida, explicita dados que sustentam essa asserção: “Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), cerca de 35% das mulheres no mundo já foram agredidas. No Brasil, esse percentual atinge cerca de 77% da população feminina, de acordo com denúncias feitas a Central de Atendimento à Mulheres em 2013”.

Embora o autor cite os dados das agressões sofridas pelas mulheres brasileiras, não complementa a informação de que essas agressões são praticadas por homens. Em virtude de apenas a parte introdutória ter sido reelaborada, não foi possível reconstruir o sentido do texto em sua totalidade, o que nos permitiria dar continuidade à análise.

- Sequência textual argumentativa

A seguir, identificamos a estrutura da sequência argumentativa no Texto A-4, explicitada no Quadro 32.

Quadro 32 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto A-4

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
A persistência da violência contra a mulher, no Brasil, é decorrente do enraizamento do machismo na sociedade	Dados: a) Mundial - cerca de 35% das mulheres no mundo já foram agredidas (Organização Mundial de Saúde). b) Brasil - cerca de 77% da população feminina já foram agredidas, (Denúncias - Central de Atendimento à Mulheres em 2013).	[Não há]	[Não há]

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de o Texto A-4 não estar completo, é possível depreender que nele há uma problemática a ser discutida: “A persistência da violência contra a mulher, no Brasil, é decorrente do enraizamento do machismo na sociedade”.

A fim de sustentar essa ideia, o produtor apoia-se em dados de fontes confiáveis. Desse ponto de vista, já na introdução, percebemos a organização dos dados, do geral para o específico. Primeiro, apresenta os dados da agressão contra a mulher em uma escala mundial e usa como fonte a Organização Mundial da Saúde: “cerca de 35% das mulheres no mundo já foram agredidas”. Em seguida, especifica que “77% da população feminina já sofreu agressão no Brasil”, conforme dados de 2013 da Central de Atendimento à Mulher.

Entretanto, como o autor não elaborou o fechamento do parágrafo introdutório, não há uma conclusão. Dessa maneira, não foi possível estruturar a sequência argumentativa com dados, apoio e conclusão, conforme defende Adam (2011).

- Tipos de argumentos

Em razão de não termos a argumentação completa sobre a problemática apresentada pelo produtor, também não foi possível estabelecer o percurso do movimento argumentativo na busca da adesão do leitor. Assim, passamos à análise do Texto B-4, de mesma autoria, produzido após a realização de um conjunto de atividades aplicadas em sala de aula.

- Análise do Texto B-4

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, garante a todos os indivíduos o direito à segurança e ao bem-estar social. **No entanto**, a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente desse direito universal, em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente.

Em primeiro plano, cabe avaliar que a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal, onde a mulher era vista como sexo frágil - apesar dessa ideia não ter sido comprovada cientificamente - servindo apenas para o trabalho doméstico e a procriação, inferiorizando a mulher em relação ao homem, reforçando a desigualdade de gênero e uma cultura de valorização do sexo masculino. **Dessa maneira**, as pessoas veem como normal na contemporaneidade, tratar as mulheres de forma desrespeitosa e as agredir. Segundo o Fórum de Segurança Pública, em 2018, 536 mulheres

foram agredidas por hora no Brasil. **Nesse sentido**, é nitidamente perceptível que os direitos femininos são violados e desprezados.

Em segundo plano, é importante ressaltar que muitos indivíduos, vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos do Brasil, se sentem à vontade para continuar com a violência, seja ela física ou psicológica. Segundo o filósofo Friedrich Hegel, o Estado deve proteger seus "filhos". Sob essa ótica, faz-se necessário tomar medidas que realizem a mudança deste percurso.

Portanto, é viável que o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos promova um encaminhamento mais rápido dos casos de violência doméstica à Delegacia da Mulher, que o Estado verifique o andamento dos processos de maneira mais célere, e que aplique as leis de maneira mais efetiva. Também é importante que o governo disponibilize psicólogos nos postos de saúde, a fim de ajudar amenizar traumas deixado por esse tipo de violência. Dessa forma, o Estado poderá finalmente, proteger seus "filhos" assim como propôs Friedrich.

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 25/10//2019.

- Plano de texto

No Texto B-4, o plano de texto apresenta três seções, conforme podemos observar no Quadro 33.

Quadro 33 – Plano de texto do Texto B-4

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO – Apresentação do problema – organização argumentativa por causa/consequência em dois planos. Asserção – A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, garante a todos os indivíduos o direito à segurança e ao bem-estar Contra-argumentação - Argumento: causa/consequência Contra-argumentação - Argumento de causa – No entanto, a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente Consequência - impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente do direito universal de segurança e bem-estar **SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO** – Organização argumentativa em dois planos – movimento argumentativo – causa/consequência Primeiro plano: argumento causa/consequência – a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal Consequência /enumeração - a mulher era vista como sexo frágil - servia apenas para trabalho doméstico e procriação - inferiorização da mulher em relação ao homem - reforço da desigualdade de gênero - e uma cultura de valorização do sexo masculino - as pessoas veem como normal na contemporaneidade tratar as mulheres de forma desrespeitosa e as agredir

[Encaixamento de argumento por evidência – provas: dados] – segundo o Fórum de Segurança Pública, em 2018, 536 mulheres foram agredidas por hora, no Brasil

Fechamento do parágrafo – direção argumentativa a favor da ideia defendida–- Nesse sentido, é perceptível que os direitos femininos são violados e desprezados

Segundo plano: movimento causa / consequência

Argumento de causa/consequência – Muitos indivíduos vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos no Brasil

Consequência – se sentem à vontade para continuar com a violência seja física ou psicológica

[Encaixamento de argumento] – direção argumentativa a favor – Argumento de Autoridade – Segundo o filósofo Friedrich Hegel "o Estado deve proteger seus filhos"

Fechamento de parágrafo - Faz-se necessário tomar medidas que realizem a mudança deste percurso

SEÇÃO III – CONCLUSÃO – Proposta de intervenção

Portanto, é viável que

Desenvolvimento da proposta de intervenção – Quem → O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos promova um encaminhamento mais rápido dos casos de violência doméstica à Delegacia da Mulher.

Quem → O Estado – verifique o andamento dos processos de maneira mais célere, e que aplique a lei de maneira mais efetiva

Quem → O governo – disponibilize psicólogos nos postos de saúde a fim de minimizar traumas causados por essa violência

Fechamento do parágrafo – Dessa forma – o Estado poderá proteger seus "filhos" como propôs Friedrich

Fonte: arquivo pessoal. Texto produzido por aluno do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, em 25/10/2015.

No Texto B-4, o plano de texto está organizado em três seções. Na introdução, o produtor discute a temática "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" e defende a ideia de que a violência impossibilita que as mulheres desfrutem integralmente do direito universal à vida, à liberdade e à segurança pessoal, em decorrência de dois fatores: "da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente para os agressores". Em outras palavras, há duas perspectivas de valores aceitos socialmente: a desigualdade de gênero, oriunda da herança de uma sociedade patriarcal; e as punições lentas, de uma perspectiva contemporânea, na qual o produtor trata do aspecto legal, tendo em vista que "[...] a persistência da violência contra a mulher na sociedade impossibilita que a essa população [mulheres vítimas de violência] desfrute integralmente desse direito comum aos seres humanos".

Para desenvolver a ideia de que é "em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficientes aos agressores que a violência contra a mulher na sociedade brasileira persiste e impossibilita que essas vítimas desfrutem do direito à segurança e ao bem-estar", o produtor elabora uma relação argumentativa de

causa/consequência. Nessa direção, apresenta a seguinte causa: “a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal”. Em seguida, enumera uma série de consequências advindas dessa única causa: “em que a mulher era vista como sexo frágil, apesar dessa ideia não ter sido comprovada cientificamente, servindo apenas para o trabalho doméstico e a procriação, inferiorizando a mulher em relação ao homem, reforçando a desigualdade de gênero e uma cultura de valorização do sexo masculino”.

A herança da cultura patriarcal que o produtor emprega como causa da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, além de ter originado a desigualdade entre homens e mulheres, acentuou e selou essa diferença entre os gêneros com base em aspectos da estrutura cultural e institucional, o que fez prevalecer o domínio de maridos e pais sobre as mulheres. Desse ponto de vista, o produtor enumera seis consequências, que as mulheres (vítimas de violência) ainda vivenciam socialmente, todas de perspectiva negativa: *introdução* – 1) impossibilidade de desfrutar integralmente do direito universal de segurança e bem-estar; *desenvolvimento* – herança da cultura patriarcal 2) mão de obra apenas domiciliar; 3) inferiorização da mulher em relação ao homem; 4) reforço da desigualdade de gênero e da cultura de valorização masculina; 5) tratamento de forma desrespeitosa; 6) direitos femininos são violados e desprezados.

Observando essas seis consequências da sociedade patriarcal, o produtor encerra o parágrafo retomando a forma como a cultura patriarcal ainda influencia no comportamento da sociedade brasileira. Por meio da expressão **Dessa maneira** finaliza o primeiro parágrafo do desenvolvimento defendendo que, “**Dessa maneira**, as pessoas veem como normal na contemporaneidade, tratar as mulheres de forma desrespeitosa e as agredir”. Assim, constrói a argumentação por meio de argumentos de causa/consequência da cultura patriarcalista no Brasil. O texto apresenta conclusão com proposta de intervenção para erradicar o problema presente na tese.

No segundo parágrafo de desenvolvimento do Texto B-4, em segundo plano, o autor ressalta a causa da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira: “muitos indivíduos, vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos do Brasil, se sentem à vontade para continuar com a violência, seja ela física ou psicológica”. Essa relação argumentativa de causa/consequência é sustentada por um argumento de autoridade: “Segundo o filósofo Friedrich Hegel, o Estado deve proteger seus ‘filhos’”.

Primeiro, o produtor não inclui todos os indivíduos; destaca que “muitos indivíduos” agridem as mulheres, pois percebem a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos no Brasil, o que evidencia que crimes de violência doméstica contra a mulher ainda são invisíveis socialmente. Embora não tenha usado dados, a informação que seleciona é verdadeira: “O estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública revela que, enquanto a taxa geral de homicídios no país aumentou 4,2% na comparação 2017-2016, a taxa que conta apenas as mortes de mulheres cresceu 5,4%”.

Essa situação comprova que ainda há um descompasso entre o número de mulheres que são agredidas e de mulheres que procuram apoio da justiça brasileira. As mulheres vítimas da violência que encaram seus medos e procuram justiça, além de, muitas vezes, não terem atendimento especializado por parte das autoridades competentes e de enfrentarem lentidão da justiça, precisam lidar com o tratamento dado à questão da violência contra a mulher, que é preconceituoso e machista, fazendo prevalecer a conciliação entre a vítima e o agressor. O argumento de autoridade “Segundo o filósofo Friedrich Hegel, o Estado deve proteger seus ‘filhos’” encerra o parágrafo.

Da ótica oferecida pelo autor, faz-se necessário tomar medidas que permitam a mudança desse percurso. Nesse sentido, sugere a seguinte proposta de intervenção: “o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos promova um encaminhamento mais rápido dos casos à Delegacia da Mulher, e que o Estado verifique o andamento dos processos de maneira mais célere, e que aplique as leis de maneira mais efetiva. Também é importante que o governo disponibilize psicólogos nos postos de saúde, a fim de ajudar amenizar traumas deixado por esse tipo de violência”.

- *Sequência textual argumentativa*

A seguir, identificamos a estrutura da sequência no Texto B-4, explicitada no Quadro 34.

Quadro 34 – Estrutura da sequência argumentativa no Texto B-4

PROBLEMÁTICA	**DADOS FATOS**	**APOIO**	**TESE / CONCLUSÃO**
A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é consequência da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente	**Fato:** A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, garante a todos os indivíduos o direito à segurança e ao bem-estar Contra-argumentação - Argumento causa/ consequência Causa: No entanto, a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente Consequência: impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente desse direito universal *Primeiro plano*: causa/consequência Causa: a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal Consequência = a mulher é vista socialmente: - como sexo frágil; - serve apenas para trabalho doméstico e procriação - inferiorizada em relação ao homem - reforço da desigualdade de gênero - cultura de valorização masculina - visto como normal na contemporaneidade tratar as mulheres de forma desrespeitosa e as agredir Dados: 536 mulheres foram agredidas por hora, no Brasil (Fórum de Segurança Pública, 2018) *Segundo plano* – argumento causa/consequência / autoridade Causa – muitos indivíduos vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos no Brasil Consequência – se sentem à vontade para continuar com a violência seja física ou psicológica - visão social feminina: inferiorizada, sexo frágil, - função social: trabalho doméstico, procriação Mulheres: inferiorizadas, desrespeitadas, agredidas, violentadas, desprezadas, excluídas, assassinadas.	Direitos universais violados devem ser restaurados e garantidos pelo Estado **LOGO**	O Estado deve combater a violência contra as mulheres

Fonte: elaborado pela autora.

Do ponto de vista da organização argumentativa, o texto apresenta um fato inicial que constitui a organização do texto em dois planos. Essa construção argumentativa é estabelecida, particularmente, pela relação de causa/consequência focada nos valores e na visão social depreciativa da mulher ainda existente na sociedade brasileira. Em conformidade com os elementos da estrutura da sequência argumentativa (ADAM, 2011), apresentada na Figura 3, essa construção constitui-se em dados que permitem conduzir o leitor à mesma conclusão: “O Estado deve combater a violência contra as mulheres”.

Nesse contexto de produção do texto dissertativo-argumentativo, há a exigência de uma tomada de posição sustentada em argumentos marcados e de

apresentação de uma proposta de intervenção com base no problema discutido ao longo do texto.

O produtor apresenta um fato, “A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, garante a todos os indivíduos o direito à segurança e ao bem-estar”, com base no qual discute a problemática de que “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é consequência da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente aos agressores”. As relações de causa/consequência organizadas em um primeiro plano fazem referência à imagem da mulher inferiorizada em relação ao homem, em virtude da herança patriarcal.

Conforme o entendimento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 304), a “argumentação pelas consequências pode aplicar-se, quer a ligações comumente aceitas, verificáveis ou não, quer a ligações que só são conhecidas por uma única pessoa”. No Texto B-4, o produtor convida o leitor a refletir sobre a causa da persistência da violência contra as mulheres na sociedade brasileira: “a desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente aos agressores”. Assim, se esses argumentos forem ressaltados e comumente aceitos pela sociedade, a mulher passará a ser vista como sexo frágil, inferiorizada em relação ao homem. Dessa forma, o reforço da desigualdade de gênero continua e a cultura de valorização masculina ganha espaço. A permanência desses valores é vista como normal na sociedade contemporânea, em que a mulher ainda é tratada de forma desrespeitosa, o que, muitas vezes, culmina em agressão.

A visão inferiorizada da mulher é sustentada nos dados de 2018 do Fórum de Segurança Pública: “536 mulheres foram agredidas por hora, no Brasil”. Estabelecendo a continuidade do processo argumentativo, esses dados servem de apoio e condizem com a discussão estabelecida no texto: “Direitos universais violados devem ser restaurados e garantidos pelo Estado”. Dessa perspectiva, o produtor conclui que o “Estado deve combater a violência contra as mulheres”. Essa organização argumentativa adotada pelo produtor confirma a abordagem da sequência argumentativa desenvolvida por Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 24), segundo a qual, “parte-se de dados ou fatos, os quais apoiados em princípios que dão sustentação, conduzem à determinada conclusão”.

- *Tipos de argumentos*

Para defender seu posicionamento no Texto B-4, o produtor utiliza três tipos de argumentos: ilustração, analogia e causa/consequência; há, ainda, conectores que auxiliam no estabelecimento da direção argumentativa do texto. Esses elementos são explicitados a seguir.

Fragmento do Texto B-4	Elemento da sequência identificação	Tipo de argumento
No entanto, a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente desse direito universal, em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC2** Argumento por causa/consequência
Em primeiro plano, cabe avaliar que a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal, onde a mulher era vista como sexo frágil, apesar de não ser comprovada cientificamente, servindo apenas para trabalho doméstico e procriação, inferiorizando o sexo feminino em relação ao homem, reforçando a desigualdade de gênero e uma cultura de valorização do sexo masculino. Segundo o Fórum de Segurança Pública, em 2018, 536 mulheres foram agredidas por hora. Nesse sentido, é nitidamente perceptível que os direitos femininos são violados e desprezados.	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – E5** Argumento por evidência
Muitos indivíduos, vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos do Brasil, se sentem à vontade para continuar com a violência, seja ela física ou psicológica. Segundo o filósofo Friedrich Hegel, o Estado deve proteger seus "filhos".	Dado (elemento estrutural prototípico da sequência argumentativa)	**TA – CC3** Argumento por causa/consequência **TA – A4** Argumento de autoridade

Ao discutir o problema "da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", o autor compartilha com o leitor a problemática analisada, "O Estado deve proteger as mulheres", e fundamenta seu posicionamento com três tipos de argumentos: causa/consequência, na introdução, e causa/consequência, evidência e argumento de autoridade, no desenvolvimento do texto. Esses argumentos estão inseridos no Dado, um dos elementos da sequência argumentativa.

O primeiro argumento utilizado é construído pela relação de causa/consequência por meio da qual o produtor defende que "a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente desse direito universal, em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente". Nesse caso, identificamos duas

causas da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira: “desigualdade de gênero” e “punições lentas”, que desencadeiam uma consequência: “impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente do direito universal à segurança e ao bem-estar”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 304) explicam o argumento de causa/consequência para a defesa de um posicionamento:

> As consequências, fonte do valor do evento que as acarreta, podem ser observadas ou simplesmente previstas, podem ser cabais ou puramente hipotéticas; a influência delas se exercerá sobre a conduta ou unicamente sobre o juízo. A ligação entre uma causa e suas consequências pode ser percebida com tanta acuidade que uma transferência emotiva imediata, não explicitada, opera-se destas para aquelas, de tal modo que se acredita prezar alguma coisa por seu valor próprio, ao passo que as consequências que, na realidade, importam.

A ligação entre as causas e suas consequências, como vemos no texto analisado, foi percebida com acuidade pelo produtor, a tal ponto, que guiou a escrita da argumentação. Dessa forma, ele demonstra que é necessário atentar para a realidade da violência contra as mulheres brasileiras, cujos direitos universais são constantemente violados, por isso elas precisam de proteção do Estado.

O produtor traz para o primeiro plano de sua argumentação o fato de que a sociedade contemporânea “conservou uma cultura patriarcal”. De um viés avaliativo, ele argumenta que esse foi o principal motivo da persistência da violência contra a mulher. Essa causa trouxe uma série de consequências, “a mulher era vista como sexo frágil, servindo apenas para o trabalho doméstico e a procriação, inferiorização da mulher em relação ao homem, reforço da desigualdade de gênero e uma cultura de valorização do sexo masculino”.

Dessa forma, o autor amplia a relação de causa/consequência. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 303) salientam, o argumento pragmático “desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor”. Esse argumento – consequencialista – tendo ele como nexo entre a causa e a consequência é suficiente para fundamentar as deliberações. Nesse sentido, a consequência é priorizada em torno de uma função favorável à resolução do problema, por isso precisa de uma ação prática, imediata. Da forma como exposto pelo produtor, as consequências advindas desse ato [persistência da violência contra a mulher] resultam em situações desfavoráveis às mulheres, por isso merecem ter prioridade por meio de ações práticas.

No encerramento do parágrafo, temos um argumento por evidência: “é nitidamente perceptível que os direitos femininos são violados e desprezados”. Para comprovar essa evidência, o autor se vale de dados de fonte confiável, os quais são explicitados no segmento “Segundo o Fórum de Segurança Pública em 2018, 536 mulheres foram agredidas por hora”. Com relação aos dados para a construção argumentativa, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 136) afirmam que “A utilização dos dados tendo em vista a argumentação não pode ser feita sem uma elaboração conceitual que lhes confira um sentido e os torne relevantes para o seguimento do discurso”. No exemplo, o produtor busca os dados de um órgão oficial para comprovar o aumento da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Em segundo plano, da perspectiva da legalidade, mas ainda na defesa do ponto de vista construído pela relação de causa/consequência, o autor utiliza outro argumento: “Muitos indivíduos, vendo a ineficiência e a lentidão nos processos punitivos do Brasil, se sentem à vontade para continuar com a violência, seja ela física ou psicológica”. Por meio desse argumento, segue na mesma direção argumentativa já iniciada no parágrafo anterior.

Percebemos, por meio da análise dos argumentos utilizados pelo produtor do Texto B-4 que foi traçado um percurso argumentativo a favor do ponto de vista de que o “Estado brasileiro deve proteger as mulheres”. De modo a complementar a argumentação e levar o leitor a aderir ao ponto de vista defendido, o produtor utiliza um argumento de autoridade, qual seja, “Segundo o filósofo Friedrich Hegel, o Estado deve proteger seus ‘filhos’”. Como pontua Fiorin (2015, p. 176), esse “tipo de argumento apela para a modéstia, para o respeito, para a reverência”. Entendemos, assim, que o produtor recorre à autoridade invocada e, sem abandonar a tese em discussão, justifica-a com argumentos para, então, propor que o Estado proteja as mulheres brasileiras.

Neste capítulo, com base nas categorias de análise, quais sejam, plano de texto, sequência argumentativa, tipos de argumentos e conectores argumentativos, procedemos à análise do *corpus*.

A seguir, no Capítulo 5, discutimos os resultados da análise comparando os textos do grupo A com os textos do grupo B e indicamos perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Capítulo 5 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS DA ANÁLISE E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA ESCRITA

Neste capítulo, procedemos à discussão de resultados decorrentes da análise do *corpus*, em que consideramos as quatro categorias selecionadas: planos de texto, sequências argumentativas, tipos de argumentos e conectores argumentativos. Nosso intuito é evidenciar a evolução entre os textos do grupo A (Texto A-1, Texto A-2, Texto A-3 e Texto A-4), produzidos sem a nossa orientação, e os textos do grupo B (Texto B-1, Texto B-2, Texto B-3 e Texto B-4), produzidos após a aplicação de estratégias para a escrita do texto dissertativo-argumentativo. Para finalizar, indicamos as perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas à proficiência escritora de alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro.

5.1 Comparação entre os textos dos grupos A e B por categorias de análise

A análise que empreendemos no capítulo anterior permitiu-nos identificar nos textos do grupo A e do grupo B os elementos que caracterizam o texto dissertativo-argumentativo, representados pelas quatro categorias de análise mencionadas anteriormente.

Iniciamos nossa exposição, evidenciando a ocorrência da primeira categoria analisada, o *plano de texto* (Quadro 35):

Quadro 35 – Seções dos planos de texto identificadas nas produções

Corpus	**Seção I Introdução**	**Seção II Desenvolvimento**	**Seção III Conclusão**
Texto A-1	X	X	Não há
Texto B-1	X	X	X
Texto A-2	X	X	Não há
Texto B-2	X	X	X
Texto A-3	X	X	X
Texto B-3	X	X	X
Texto A-4	X	Não há	Não há

Texto B-4	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora

Com base na comparação entre os textos dos dois grupos, A e B, observamos o que segue:

– Plano de texto: Texto A-1 e Texto B-1

O Texto A-1 não apresentou fechamento, seção que corresponde à conclusão. Isso demonstra que o produtor ou não planejou o texto ou não foi capaz de organizar a própria escrita, de modo a assegurar o desenvolvimento das ideias e a construção da argumentação de forma fundamentada. Notamos também que, para a concretização do texto dissertativo-argumentativo, faltou apresentar a proposta de intervenção, item exigido na redação do Enem As informações selecionadas para compor o texto basearam-se no senso comum, o que acabou por enfraquecer a argumentação.

Já no Texto B-1, identificamos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, bem como a estrutura que caracteriza o texto dissertativo-argumentativo, qual seja, tese, argumentos que a sustentam e proposta de intervenção. Os dados apresentados foram obtidos de um órgão oficial, a “Secretaria de Políticas para as Mulheres”.

– Plano de texto: Texto A-2 e Texto B-2

O Texto A-2 foi organizado em duas seções: introdução e desenvolvimento. A ausência da conclusão pode ter comprometido a reconstrução do sentido global do texto e, consequentemente, o processo argumentativo. O produtor extrapolou o limite espaço-temporal e baseou-se no senso comum ao apresentar informações.

O Texto B-2 foi organizado em três seções: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, o produtor contemplou a estrutura característica do texto dissertativo-argumentativo: tese, argumentos que a sustentam e proposta de intervenção. O posicionamento assumido pelo produtor do texto foi sustentado por documentos oficiais, tais como, o Atlas da Violência de 2018 e a Constituição de 1934.

– Plano de texto: Texto A-3 e Texto B-3

O Texto A-3 foi organizado em três seções: introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto à estrutura do texto dissertativo-argumentativo apresentou tese, argumentos de sustentação e proposta de intervenção. Embora tenha utilizado um exemplo, não o localizou geograficamente, o que comprometeu a compreensão.

O Texto B-3 também apresentou três seções: introdução, desenvolvimento e conclusão. A organização das ideias deu-se por meio da apresentação da tese, dos argumentos que a sustentam e da proposta de intervenção, elementos que fizeram com que o texto cumprisse o processo argumentativo. O produtor mostrou habilidade relativa à análise do fato social discutido e posicionou-se de maneira eticamente responsável. Além disso, revelou ter certo grau de autonomia na seleção e organização dos fatos, dados e informações. Para justificar seu ponto de vista, apresentou informações sustentadas em órgãos oficiais, como a Secretaria de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional de Justiça.

– **Plano de texto: Texto A-4 e Texto B-4**

O Texto A-4 não apresentou estrutura completa, por isso não foi possível materializar o plano de texto de forma integral nem reconstruir seu sentido global. Na composição dessa produção, identificamos apenas a seção de introdução. Ainda assim, observamos um indício de autoria de texto dissertativo-argumentativo: o produtor assumiu um posicionamento em relação à questão discutida, aspecto que poderia ser desenvolvido na reescrita.

O Texto B-4 apresentou todas as seções: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, o fato, os dados e as informações foram organizados de forma a cumprir o processo argumentativo, reforçado pela presença da tese, dos argumentos que a sustentam e da proposta de intervenção. O produtor fundamentou seu ponto de vista por meio da referência a fontes oficiais, como a Declaração dos Direitos Humanos e o Fórum de Segurança Pública.

A análise comparativa entre os planos de texto materializados nas produções dos grupos A e B, possibilitou-nos verificar que é possível desenvolver a competência textual do produtor de texto do 3º ano da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro por meio da aplicação de estratégias para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, o que converge para a ideia de que “o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto”, como defende Adam (2011, p. 258).

Em relação às ocorrências da segunda categoria analisada, *sequência textual argumentativa*, temos o que segue (Quadro 36).

Quadro 36 – Elementos da sequência textual argumentativa identificados nas produções

Corpus	**Dados**	**Apoio**	**Conclusão**
Texto A-1	X	X	X
Texto B-1	X	X	X
Texto A-2	X	X	X
Texto B-2	X	X	X
Texto A-3	X	X	X
Texto B-3	X	X	X
Texto A-4	X	Não há	Não há
Texto B-4	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora

Comparando os textos dos dois grupos, A e B, observamos o seguinte:

– **Sequência textual argumentativa: Texto A-1 e Texto B-1**

No Texto A-1, o produtor discutiu a problemática apresentada por meio de dados do senso comum, comprometendo a argumentação que, no texto dissertativo-argumentativo, exige que as informações sejam justificadas.

No Texto B-1, o autor também discutiu a problemática, entretanto, baseou-se em dados de fontes oficiais, como o documento da Secretaria de Políticas para as Mulheres, para fundamentar o posicionamento que assumiu.

– **Sequência textual argumentativa: Texto A-2 e Texto B-2**

No Texto A-2, o produtor abordou a problemática apresentada fundamentado em dados advindos do senso comum, o que comprometeu a justificativa do ponto de vista que assumiu na construção da argumentação.

No Texto B-2, ele discutiu a problemática apresentada com base em dados de fontes oficiais, com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Atlas da Violência 2018.

– **Sequência textual argumentativa: Texto A-3 e Texto B-3**

No Texto A-3, o produtor tratou da problemática apresentada já com base em dados de fonte oficial, o Conselho Nacional de Justiça.

No Texto B-3, discutiu a problemática apresentada e fundamentou seu ponto de vista ampliando os dados, para tanto, mencionou o Conselho Nacional de Justiça e a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres.

– **Sequência textual argumentativa: Texto A-4 e Texto B-4**

No Texto A-4, o produtor assumiu um ponto de vista sobre a problemática, mas não o desenvolveu, o que resultou na ausência do apoio e da proposta de intervenção. Em relação à problemática, apresentou apenas um dado, proveniente na Organização Mundial de Saúde.

No Texto B-4, discutiu a problemática com base em dados de fontes oficiais, por exemplo, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e o Fórum de Segurança Pública, 2018.

A nosso ver, a fundamentação do ponto de vista assumido pelos produtores dos textos do grupo B, baseada em fatos, justificados com dados de fontes e ou de documentos oficiais brasileiros, constituiu uma estratégia para a escrita do texto dissertativo-argumentativo e contribuiu para a adesão do leitor. Entendemos que o esquema da sequência textual argumentativa (ADAM, 2011), ainda que simplificado, porque não há refutação, mostrou-se fundamental para que o produtor compreendesse a constituição da argumentação e elaborasse textos dissertativo-argumentativos orientados a determinada conclusão.

Passamos, a seguir, à terceira categoria analisada, *tipos de argumentos* (Quadro 37):

Quadro 37 – Tipos de argumentos identificados nas produções

Tipos de argumentos	Texto A-1	Texto B-1	Texto A-2	Texto B-2	Texto A-3	Texto B- 3	Texto A-4	Texto B-4
Analogia						X		
Autoridade				X				X
Exemplo		XX	X	X				
Comparação					X			
Causa/ Consequência	x	x	X	XXXX	XX	XXX		XXX
Evidência						X		X

Ilustração				x	x	x		

Fonte: elaborado pela autora

Comparando os textos dos dois grupos, A e B, observamos o que segue:

– **Tipos de argumentos: Texto A-1 e Texto B-1**

No Texto A-1, o produtor apresentou dois tipos de argumentos: causa/consequência e exemplo para defender o posicionamento assumido. Extrapolando o contexto da discussão temática, o Brasil, afirmou que o problema da violência é mundial, mas não apresentou dados para justificar essa afirmação. Em seguida, utilizou um argumento de exemplo, construído por uma sequência de exemplos. Por fim, recorreu duas vezes ao argumento causa/consequência para sustentar os argumentos construídos. Entretanto, ao não utilizar dados de fonte oficiais, o autor limitou sua argumentação a informações do senso comum, com isso, comprometeu a adesão do leitor, que pode não ser convencido da veracidade dos fatos.

No Texto B-1, foram utilizados dois tipos de argumentos: causa/consequência e exemplo. Ao assumir o posicionamento de que a violência contra a mulher na sociedade brasileira aumentou em consequência dos atos causados pelo machismo, o produtor primeiro argumentou exemplificando os tipos de violência praticada contra as mulheres e fundamentou a informação com dados de fonte oficial, Secretaria de Políticas para as Mulheres. Em seguida, para sustentar a relação de causa/consequência, utilizou a exemplificação. Embora não tenha citado a fonte, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, a informação dada pode ser reconstruída pelo leitor, pois foi amplamente divulgada nos meios de comunicação no Brasil.

– **Tipos de argumentos: Texto A-2 e Texto B-2**

No Texto A-2, identificamos dois tipos de argumentos: causa/consequência e exemplo, que o produtor utilizou para se posicionar em relação ao tema. No entanto, notamos que ele tangenciou o tema ao tratar do feminicídio, quando a temática discutida era a persistência da violência contra a mulher. Além disso, extrapolou o contexto ao se referir à Antiguidade, em vez de abordar a sociedade brasileira, não

utilizou dados provenientes de fontes oficiais, organizou os exemplos em ordem inversa da força gradativa e não apresentou uma conclusão. Esses aspectos podem dificultar a compreensão do leitor e prejudicar sua adesão ao ponto de vista assumido.

No Texto B-2, verificamos quatro tipos de argumentos: ilustração, autoridade, causa/consequência e exemplo. O produtor assumiu um posicionamento e, para defendê-lo, utilizou um argumento de ilustração elaborado com base no filme “Eu não sou um homem fácil”. Ao expressar o aumento do índice de agressões e de assassinatos contra o sexo feminino, sustentou-o com dados de fonte oficial, o Atlas de Violência 2018. Além disso, utilizou um argumento de autoridade, retomou a construção argumentativa de causa/consequência e, por fim, utilizou o argumento de exemplo, fundamentado na Constituição brasileira de 1934.

Em comparação ao Texto A-2, o Texto B-2 evidenciou evolução: foi produzido de acordo com a estrutura de texto dissertativo-argumentativo exigido: tese, argumentos e proposta de intervenção. No texto B-2, o produtor manteve a discussão sobre a violência contra a mulher no âmbito do contexto solicitado: a sociedade brasileira. A tese foi sustentada com quatro tipos de argumentos fundamentados em dados de fontes oficiais, e a proposta de intervenção, apresentada em detalhes, mostrou-se viável.

– Tipos de argumentos: Texto A-3 e Texto B-3

No Texto A-3, o produtor utilizou três tipos de argumentos: um argumento por ilustração, um por comparação e dois de causa/consequência. O primeiro argumento, por ilustração, foi construído com base na série norte-americana “Você”. Em seguida, o produtor utilizou o argumento por comparação e afirmou que, assim como na série mencionada, as mulheres brasileiras são objeto de posse. Já por meio do argumento de causa/consequência, afirmou que a violência cresce diariamente no ambiente familiar e que as mulheres são violentadas. Depois, recorreu ao argumento de causa/consequência e defendeu o posicionamento de que a violência no ambiente familiar afeta as crianças e o fundamentou com dados de fonte oficial, o Conselho Nacional de Justiça.

Em relação ao argumento por exemplificação, notamos um problema em relação a sua construção, pois o produtor, ao mencionar um fato, “[...] o caso da jovem Isabella, assassinada pelo namorado, após ter sido estuprada pelo cunhado”, não

indicou o local da ocorrência do acontecimento. A falta desse dado comprometeu a compreensão do argumento, pois o leitor não consegue reconstruir adequadamente o sentido da exemplificação

No Texto B-3, identificamos quatro tipos de argumentos: ilustração, analogia, evidência e causa/consequência. O produtor assumiu o posicionamento de que as mulheres não devem ser castigadas pelos atos de uma sociedade historicamente machista. Assim como no Texto A-3, ele iniciou o percurso argumentativo com uma ilustração, porém mais elaborada, pois fundamentada na mitologia. Em seguida, por meio da analogia, afirmou que as mulheres, além de serem violentadas, são acusadas de apelarem para convite de conotação sexual.

Posteriormente, recorreu três vezes ao argumento de causa/consequência: primeiro, para defender a ideia de que a persistência da violência contra mulher na sociedade brasileira aumentou porque as vítimas não denunciam seus agressores; depois, para destacar que a violência psicológica e a violência moral estão entre os tipos de violência mais frequentes e que grande parte da população feminina vive sob ameaça doméstica; por fim, para mencionar a falta de órgãos competentes e de profissionais especializados nas cidades interioranas para prestar atendimento às vítimas, o autor apresentou dados provenientes de fonte oficial, entre elas, o Conselho Nacional de Justiça.

Diferentemente do Texto A-3, o Texto B-3 não apresentou falha que comprometesse a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Esse avanço, foi evidenciado por meio da argumentação construída com a tese, quatro tipos argumentos, uma analogia (forma mais elaborada de comparação), três recorrências de causa/consequência justificadas com dados de fontes oficiais em favor do ponto de vista defendido e uma proposta de intervenção viável e detalhada.

– Tipos de argumentos: Texto A-4 e Texto B-4

No Texto A-4, não identificamos nenhum tipo de argumento. Isso ocorreu porque o texto só apresentou uma asserção: “A violência contra a mulher persiste em decorrência do machismo enraizado”. Para sustentar esse posicionamento, o produtor utilizou um dado de fonte oficial, a Organização em Mundial da Saúde. Em virtude da incompletude do texto, não foi possível proceder a reconstrução do texto.

Já no Texto B-4, houve avanços: 1) o produtor construiu um texto com as três seções que correspondem à estrutura do dissertativo-argumentativo: tese, argumentos que justificam a tese e proposta de intervenção viável e detalhada e 2) a justificativa da tese foi construída com dois tipos de argumentos: causa/consequência e autoridade. Por meio do argumento de causa/consequência, o produtor sustentou a ideia de que a violência contra a mulher impossibilita que “essa parcela da população” desfrute integramente do direito universal de segurança e bem-estar e que essa violência ocorre em virtude da desigualdade de gênero, da valorização do sexo masculino; para fundamentar seu ponto de vista, utilizou dados de fonte oficial, como a Secretaria de Segurança Pública. Para concluir o percurso argumentativo, empregou um argumento de autoridade.

No nosso entendimento, a expansão do uso de tipos de argumentos nos textos do grupo B deu-se em razão do estudo mais aprofundado desse conteúdo, o que permitiu aos produtores compreenderem que os argumentos estabelecem relações de sentido. Tendo em vista que os argumentos constituem a sustentação da tese em um texto dissertativo-argumentativo, a relação causa/consequência se fez presente já nos textos do grupo A e se mostrou mais recorrente nos textos do grupo B. Observamos que os produtores desenvolveram a percepção acerca do uso dos tipos de argumentos em textos dissertativo-argumentativos e dos sentidos que produzem, o que nos leva a concluir que houve avanços nas produções dos textos do grupo B.

Por fim, tratamos da quarta categoria, os conectores argumentativos (Quadro 38).

Quadro 38 – Conectores argumentativos identificados nas produções

Corpus	**Conectores argumentativos**
Texto A -1	Mas [como], Mas, já que [porque], já que [= agora]
Texto B-1	Algumas medidas, mas, atualmente
Texto A-2	Até,
Texto B-2	Mas, entretanto, além disso, Portanto
	Assim como, dessa forma, por conseguinte, visto que, por conseguinte, Tendo em vista o exposto

Texto A-3 Texto B-3	Não diferente, ora...ora, dessa forma, de acordo, isso implica, sendo assim, porém, uma vez que, Em vista dos fatos mencionados
Texto A-4	[Não há]
Texto B-4	No entanto, dessa maneira, sob essa ótica, Portanto

Fonte: elaborado pela autora.

Comparando os textos dos dois grupos, A e B, observamos o que segue:

– **Conectores argumentativos: Texto A-1 e Texto B-1**

No Texto A-1, temos os conectores argumentativos **Mas**, **Mas**, **já que [porque]**, **já que [= agora]**.

Na ocorrência (1) abaixo, o conector argumentativo **mas** indica mudança do movimento argumentativo, no entanto, não foi isso que ocorreu; o sentido que o produtor imprimiu a esse conector é de comparação por igualdade: "[...] tal situação de violência [contra a mulher] gerou uma cultura machista e misógina, **[tanto]** não só no Brasil, **mas = [como]** no mundo todo". O **mas** = [como], nesse caso, foi empregado para justificar que a violência contra a mulher no Brasil é consequência de uma cultura machista e misógina:

> No país onde a população é majoritariamente feminina, elas ainda são consideradas minorias prejuizos decorrentes de séculos de negligência de tal situação, o que gerou uma cultura machista e misógina, não só no Brasil, **mas** (1) no mundo todo.

Em (2), o **Mas** sinaliza ao leitor os tipos de violência exemplificados como mais devastadores e danosos pelo produtor do texto:

> As formas de violência contra mulheres podem se manifestar de várias maneiras, como a violência psicológica, patrimonial, moral e outras. **Mas (2)** as mais devastadoras e danosas, que se dissemina pelo país é a violência física e sexual.

Mais adiante, o conector **já que** foi empregado em dois segmentos distintos do texto. Na ocorrência (3), temos **já que** [porque] utilizado para marcar a relação de causalidade; em (4), **já que** [= agora] foi empregado para marcar a mesma relação:

> As mulheres não se sentem mais seguras em seus lares ao lado de parceiros ou parentes, **já que** (3) estes são os que frequentemente são os agressores.

> Os gritos sufocados das mulheres agora ecoa e incomoda uma onda de conservadorismo, **já que** (4) movimentos pela luta por segurança e igualdade tem ganhado voz, graças

No Texto B-1, temos os conectores argumentativos **Algumas medidas**, **mas**, **mas**, **atualmente**.

A ocorrência da expressão **Algumas medidas** (1) direcionou o leitor para o marco legal de resolução do problema social da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Dessa forma, o produtor auxiliou o leitor a reconstruir o sentido de que, da perspectiva legal, a violência contra a mulher no Brasil só poderia ser comparada com a primeira lei para coibi-la, Lei Maria da Penha, publicada no Brasil em 2006. Em seguida, contrapôs um aspecto negativo à expectativa do leitor de que a justiça, por meio da aplicação das leis, resolverá o problema, algo cujo sentido é positivo: "**mas** o problema persiste e algo precisa ser feito" (2):

> A perpetuação dessas atrocidades vem ganhando espaço nos debates sociais. **(1) Algumas medidas** já foram conquistadas à duras penas, como: a Lei Maria da Penha e do Feminicídio, **(2) mas** o problema persiste e algo precisa ser feito.

Entretanto, essa direção de sentido só se manteve até o parágrafo seguinte, "A violência contra a mulher, tipificada em violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial, vem apresentando números alarmantes. Segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres, mais de 51% das mulheres entrevistadas já sofreram com a violência física. A mesma, mostra que já foram realizadas 237 mil ligações para o número de assistência a mulheres vítimas de violência". No primeiro período do segundo parágrafo, o produtor recorreu ao conector **mas** (3) para estabelecer uma mudança de sentido em relação ao trecho "A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por atos muitas vezes cotidianos, **mas** que carregam com eles o machismo".

Por meio do advérbio **Atualmente** (4), percebemos que o produtor planejou sua argumentação com base no aspecto temporal: iniciou seu percurso argumentativo em 2006, com a Lei Maria da Penha, e o concluiu justificando a persistência da violência contra a mulher no país pela exemplificação de que o Brasil ocupa a 5ª posição mundial em casos de feminicídio:

> A perseguição ao gênero feminino é um problema histórico e cultural que se legitima por **atos** muitas vezes cotidianos, **mas** (3) que carregam com eles o

> machismo. **Atualmente**, (4) o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo, esses crimes geralmente estão atrelados ao gênero.

Diferentemente do Texto A-1, os conectores empregados no Texto B-1 evidenciam que houve evolução quanto à seleção adequada dos conectores para a realização do dizer do produtor. Ele iniciou com o emprego de **Algumas medidas** (1), marco legal de coibição da violência contra a mulher: Lei Maria da Penha (2006) e Lei do Feminicídio (2015). Em seguida, empregou o **mas** (2) e "quebrou" a expectativa do leitor, porque o problema da violência contra a mulher persistiu. Posteriormente, utilizou o **mas** (3) e direcionou o leitor para o sentido contrário de que os atos de violência cotidianos contra as mulheres parecem comuns, porém, conforme mencionou o produtor, trata-se de atos machistas. Por fim, o produtor empregou o advérbio **Atualmente** (4) para marcar a temporalidade do fato de a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira persistir e exemplificou que o Brasil ocupa a 5ª posição mundial em casos de feminicídio.

- Conectores argumentativos: Texto A-2 e Texto B-2

No Texto A-2, o produtor empregou o conector argumentativo **até** (1) inserido em uma construção de relação causal no segundo período da Introdução:

> Este crime vem sendo cometido desde a antiguidade, no qual sempre as mulheres são as vítimas, e geralmente são agredidas fisicamente, verbalmente e psicologicamente pelos seus parceiros, amigos e **até** (1) mesmo pela sua figura familiar paterna, são julgadas e desmerecidas por simplesmente ser mulher e por serem consideradas pessoas de um sexo frágil.

Sobre esse operador argumentativo, Koch (2012, p. 31) esclarece que ele assinala "o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão". No segmento, o produtor utilizou o conector **até** na construção do argumento pelo exemplo, selecionando exemplos que considerou mais fortes.

Diferentemente do Texto A-2, no Texto B-2, a seleção e a variedade de conectores empregados evidenciaram que houve evolução do percurso argumentativo do texto. Destacamos cinco conectores: **Mas**, **entretanto**, **além disso**, **por isso**, **Mas**, **Portanto**.

Na introdução, o produtor utilizou o conector **Mas** (1) com valor aditivo, **Mas = [e]**:

> O Filme “Eu não sou um homem fácil”, de 2018, retrata como o mundo em que vivemos é dominado pelo machismo, e mostra como as mulheres são vistas, na maioria das vezes, somente como um investimento para satisfazer os prazeres dos homens. **Mas** (1) no decorrer do Filme, os papeis se invertem e as mulheres passam a ocupar gradativamente cargos importantes na sociedade. Desse momento em diante, os homens é que são considerados como “sexo frágil”.

Na sequência, o operador **Entretanto (2)** “contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 68). Assim, foi utilizado para mudar a direção argumentativa: no filme mencionado, o homem experimenta a vivência feminina como “sexo frágil”; na realidade, a sociedade ainda é patriarcal:

> **Entretanto**, (2) nacionalmente, ainda presenciamos uma sociedade patriarcal, onde as mulheres são consideradas inferiores, são desrespeitadas e convivem com vários tipos de violência.

Considerando a ilustração em (1), o emprego do articulador mostrou-se adequado à mudança argumentativa. Na ocorrência (2), o produtor textual direcionou o leitor para o posicionamento que assumiu: “[...] ainda presenciamos uma sociedade patriarcal onde as mulheres são consideradas inferiores”.

No trecho seguinte, temos o conector **Além disso** (3), “um operador que soma argumentos” (KOCH, 2011, p. 13), empregado adequadamente pelo produtor, uma vez que adicionou a violência moral ao contexto de violência contra a mulher brasileira, expresso no parágrafo anterior:

> **Além disso**, (3) a violência moral, é frequentemente praticada no mercado de trabalho. Pesquisas apontam que, no Brasil, o salário pago aos homens e mulheres é diferente, mesmo quando eles ocupam a mesma função e de acordo com Platão “Onde não há igualdade, a amizade não perdura”.

A ocorrência (4) mostra que o conector **por isso**, operador “que introduz um enunciado de valor conclusivo” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 68), estabeleceu a conclusão para a relação argumentativa de causa/consequência:

> Ao longo da história, a mulher sempre foi vista como inferior e submissa ao homem, **por isso** (4) dispositivos da legislação brasileira tiraram a liberdade feminina, resultando na exclusão dela na sociedade.

O emprego de **Mas** (5), “operador argumentativo por excelência da teoria de Ducrot” (KOCH, 2012, p.36), contribuiu para o leitor reconstruir o sentido do conector, contrário ao parágrafo em que havia sido empregado. Entretanto, a expectativa foi

quebrada pelo segmento “o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição brasileira de 1934”, único exemplo de emancipação que as mulheres brasileiras conquistaram:

> **Mas** (5) atualmente as mulheres já possuem emancipação em alguns setores, por exemplo, o direito ao voto conquistado no mandato de Getúlio Vargas na Constituição brasileira de 1934.

Por fim, em (6), a partícula **Portanto**, que “introduz uma conclusão” (KOCH, 2012, p. 34), foi empregada pelo produtor para concluir o processo argumentativo e propor uma intervenção para o problema:

> **Portanto**, (6) o Governo Federal juntamente com o Ministério [...]

- Conectores argumentativos: Texto A-3 e Texto B-3

No Texto A-3, o produtor empregou alguns conectores, entre eles: **Assim como**, **dessa forma**, **visto que**, **por conseguinte**, **Tendo em vista o exposto**.

Na ocorrência (1), o produtor estabeleceu uma relação comparativa entre o sentimento de posse sobre a mulher observada na ficção e a objetificação feminina observada na realidade:

> Na série norte-americana “Você” o personagem Joe se apaixona à primeira vista pela jovem escritora, Beck, após conhecê-la em uma livraria, passa a investigar sua vida e nutrir um sentimento de posse sobre a mulher. **Assim como** (1) nas telas televisivas, a realidade atual não é diferente. Milhares de mulheres são tratadas como objeto que pertencem aos seus parceiros.

O produtor encerrou o parágrafo com a locução **Dessa forma** (2), e concluiu a ideia abordada anteriormente:

> **Dessa forma**, (2) faz-se mister que medidas sejam tomadas para que alterem essa realidade, que participa do cotidiano dos brasileiros.

Na sequência, empregou o conector **Visto que** (3), que estabelece relação de causa/consequência:

> No Brasil é visível que os casos de violência contra a mulher crescem diariamente. No ambiente familiar essa pauta tornou-se corriqueira, **visto que,** (3) as mulheres são agredidas em alguns casos assassinadas, principalmente pelos companheiros, como foi o caso da jovem, assassinada pelo namorado após ser estuprada pelo cunhado.

Em (4), o conector **Por conseguinte** expressa relação de consequência:

> **Por conseguinte**, (4) crianças também são afetadas diariamente, por presenciarem a violência no ambiente familiar. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, sete a cada dez mulheres afirmam que a agressão é vinda pelo parceiro.

Conservando o movimento demonstrativo/justificativo da argumentação, o produtor utilizou a expressão **Tendo em vista o exposto** (5), de modo a retomar o que havia dito antes e encerrar o texto com a proposta de intervenção:

> **Tendo em vista o exposto**, (5) é mister que medidas sejam tomadas para combater a realidade hedionda, dessa forma, faz-se necessário que o Estado aumente a fiscalização do cumprimento das leis que protegem a mulheres, a fim de diminuir os caso de violência, as escolas devem, juntamente como ambiente familiar, [...]

O Texto B-3, houve evolução quanto ao uso dos conectores empregados pelo produtor, entre eles: **Não diferente**, **ora...ora**, **dessa forma**, **de acordo**, **isso implica**, **sendo assim**, **porém**, **uma vez que**, **Em vista dos fatos mencionados**.

Na ocorrência (1), relacionada ao conector **Não diferente**, "articulador discursivo-argumentativo de especificação" (KOCH; ELIAS, 2016, p. 151), o sentido é de comparação: **Não diferente [=como]**. O leitor é levado a reconstruir um sentido de comparação por igualdade: como na mitologia, muitas mulheres na sociedade brasileira, além de serem violentadas, são culpabilizadas:

> Medusa era conhecida por ser uma sacerdotisa de grande beleza do Templo de Atenas, a mesma foi violentada pelo deus das águas, Posseidon, após ser abusada sexualmente a mesma foi condenada e amaldiçoada por seduzir um deus do Olimpo. **Não diferente** (1) da mitologia, muitas mulheres são violentadas sob o argumento de que fizeram um convite com conotação sexual.

Em relação a (3), o emprego de **ora**...**ora** indica que "ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre" (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 595). No caso, o primeiro **ora** equivale a uma das consequências de a mulher não denunciar seu agressor, qual seja, as sequelas psicológicas; o outro **ora** é entendido como a segunda consequência, a falta de delegacias especializadas nas cidades do interior do país:

> A violência contra a mulher na sociedade brasileira é uma infeliz realidade que marca o cenário vigente**.** Sua persistência se dá **ora** pelas sequelas psicológicas que as impede de realizar denúncias, **ora** (2) pela falta de órgãos competentes, como a Delegacia da Mulher.

Na sequência, temos, inicialmente, o conector **pois** (3), "utilizado para expressar relação de causa" (KOCH; ELIAS, 2016, p. 126); a causa da as mulheres não denunciarem seus agressores, segundo o produtor do texto, é a falta de delegacias especializadas nas cidades interioranas. Em seguida, para estabelecer a relação de consequência, o produtor empregou a locução **Sendo assim** (4) **[=consequentemente]**, então, a direção argumentativa muda com o emprego do conector argumentativo **porém** (5), "que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias" (KOCH, 2012, p. 34), levando o leitor reconstruir a ideia de que as mulheres que são violentadas não contam com atendimento psicológico adequado nas cidades do interior do Brasil:

> Outro fator que agrava a situação é a falta de órgãos competentes e com profissionais especializados, como a Delegacia da Mulher, **pois** (3) a maioria dessas instituições não são encontradas em cidades interioranas. **Sendo assim**, (4) as delegacias locais são responsáveis por resolver os casos, **porém** (5) sem oferecer ajuda psicológica e garantia de segurança, uma vez que, casos de agressões contra a mulher (principalmente em ambientes familiares) não são classificados como casos de importância relevante. Segundo o Conselho Nacional de Justiça apenas 33, 4% dos processos são julgados.

Por meio do emprego da expressão **Em vista dos fatos mencionados** (6), o produtor concluiu o texto e indicou a sua proposta de intervenção:

> **Em vista dos fatos mencionados**, (6) medidas se fazem necessárias a fim de resolver essa problemática no Brasil.

– **Conectores argumentativos: Texto A-4 e Texto B-4**

No Texto A-4, não foi utilizado nenhum conector argumentativo.

Já no Texto B-4, o produtor empregou alguns conectores, entre eles, **No entanto**, **dessa maneira**, **sob essa ótica**, **Portanto**, o que evidencia evolução na seleção e emprego desses elementos no texto dissertativo-argumentativo.

O conector **No entanto** (1) serve para contrapor "argumentos orientados para conclusões contrárias" (KOCH, 2012, p.34). O produtor defendeu o ponto de vista de que a violência contra as mulheres na sociedade brasileira vai de encontro ao direito

universal de segurança e bem-estar assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O movimento argumentativo contrário dado pelo referido conector é o ponto de partida para que o produtor teça sua argumentação: a violência contra a mulher persiste em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficientes:

> Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, garante a todos os indivíduos o direito à segurança e ao bem-estar social. **No entanto**, (1) a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira impossibilita que essa parcela da população desfrute integralmente desse direito universal, em virtude da desigualdade de gênero e de punições lentas e pouco eficiente.

Em (2), a partícula **Apesar de**, operador "que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias" (KOCH, 2012, p. 35), é usado pelo produtor para defender o ponto de vista de que a mulher não é um sexo frágil, pois essa ideia não foi comprovada cientificamente. Temos, novamente, uma direção contrária ao que se discutia anteriormente no parágrafo:

> Em primeiro plano, cabe avaliar que a sociedade contemporânea conservou uma cultura patriarcal, onde a mulher era vista como sexo frágil - **apesar de**ssa (2) ideia não ter sido comprovada cientificamente - servindo apenas para o trabalho doméstico e a procriação, inferiorizando a mulher em relação ao homem, reforçando a desigualdade de gênero e uma cultura de valorização do sexo masculino.

Na sequência, os elementos **Dessa maneira** (3) e **Nesse sentido** (4), locuções conjuntivas que indicam conclusão em relação ao que foi dito antes, que as mulheres não são sexo frágil, servem para o produtor concluir seu ponto de vista:

> **Dessa maneira**, (3) as pessoas veem como normal na contemporaneidade, tratar as mulheres de forma desrespeitosa e as agredir. Segundo o Fórum de Segurança Pública, em 2018, 536 mulheres foram agredidas por hora no Brasil. **Nesse sentido**, (4) é nitidamente perceptível que os direitos femininos são violados e desprezados.

O produtor encerrou o texto com um conector **Portanto** (5), que indica "uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores" (KOCH, 2012, p. 35). Por meio desse conector, o produtor retomou a ideia de que os direitos femininos estão sendo violados:

> **Portanto,** (5) é viável que o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos promova um encaminhamento mais rápido dos casos de violência doméstica à Delegacia da Mulher [...].

Conforme postulado por Adam (2011, p. 233), as sequências argumentativas “têm o mérito de pôr em evidência dois movimentos: **demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (grifo no original). Considerando essa perspectiva, as relações de sentido reconstruídas por meio dos conectores empregados, tanto nos textos do grupo A quanto nos textos do grupo B mantiveram-se no movimento argumentativo de demonstrar/**justificar** uma tese.

Os conectores utilizados pelos produtores para ligar as informações e os argumentos nos textos dissertativo-argumentativos do grupo B, foram adequadamente selecionados quanto à relação de sentido. Não houve necessidade de alterar os conectores, a exemplo do que ocorreu no Texto A-1, para compreendermos o sentido global.

No Texto A-2, o produtor utilizou apenas o conector **Até** (1), “Operador que sinaliza o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão” (KOCH, 2012, p. 31). Na ocorrência (1), foi empregado dentro de uma classe argumentativa, como apresentado no Capítulo 4. Em comparação, no Texto B-2, o produtor empregou uma variedade de conectores, indicando que ele ampliou o conhecimento sobre esse objeto de estudo.

No Texto B-4, o produtor selecionou adequadamente os conectores e construiu um percurso que direciona a compreensão do leitor. Ele iniciou com um argumento comparativo e estabeleceu duas alternâncias para as consequências da violência contra a mulher usando a construção paralela “ora, ora”. Em seguida, empregou “pois” em uma relação causal, posteriormente, mudou a direção argumentativa, em um mesmo parágrafo e, por fim, indicou proposta de intervenção.

Comparando os textos do grupo A com os textos do grupo B, em termos de emprego dos conectores, notamos que os produtores, nos textos B-1, B-2, B-3 e B-4, selecionaram e empregaram essas partículas em adequação com o projeto de dizer por eles planejado.

Tratando-se do movimento argumentativo que os quatro produtores adotaram para organizar o próprio dizer e buscar a adesão do leitor a seus pontos de vista, notamos que nas produções Texto B-1 / Texto B-2 e Texto B-3 / Texto B-4, o movimento argumentativo “demonstrar/justificar” foi mantido desde a introdução.

Observamos também que, os produtores dos textos B-1, B-2, B-3 e 4 utilizaram conectores como *mas*, *porém*, *entretanto* e *no entanto* para apresentar um exemplo

de argumento mais forte entre períodos ou parágrafos, indicando que os autores selecionaram adequadamente o conector, atitude é estratégica na produção do texto dissertativo-argumentativo.

O conhecimento teórico, em que nos baseamos para ensinar a produção do texto dissertativo-argumentativo, foi determinante para que os alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro avançassem na produção dos textos, o que ficou evidente nos textos do grupo B. Os resultados obtidos demostram que os estudantes se posicionaram em relação à questão discutida e desenvolveram a argumentação por meio das estratégias por nós apresentadas.
O aprendizado construído permitiu que o aluno desenvolvesse a produção escrita autonomamente e alcançasse resultado satisfatório, conforme demonstramos por meio da comparação dos textos A-1/B-1, A-2/B-2 e A-4/B-4.

Por meio do aprofundamento do tema, os produtores puderam, não só se posicionar em relação ao tema, mas também desenvolver a ideia de modo satisfatório, o que lhes fez avançar na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Com base nos conhecimentos anteriores e nos conhecimentos aprofundados dos alunos, vimos que ele são capazes de produzir textos dissertativo-argumentativos, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018, p.471): “No Ensino Médio, [...] o foco da área de linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de linguagens [...]”, a exemplo do que observamos ao procedermos à comparação entre Texto A-1/Texto B-1, Texto A-2 /Texto B-2, Texto A-3 /Texto B-3 e Texto A-4 /Texto B-4.

Por meio dos resultados obtidos, consideramos que a aplicação de estratégias para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo elaboradas com base no aporte teórico do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumento e dos conetores argumentativos pode, de fato, levar o aluno ao domínio da argumentação, habilidade necessária à produção textual no âmbito do Enem.

A discussão dos resultados da análise nos permite indicar, a seguir, perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

5.2 Perspectivas para o ensino da escrita de texto dissertativo-argumentativo

A base teórica que orientou os procedimentos analíticos dos textos, bem como os resultados apresentados reforçam a importância da prática da escrita do texto dissertativo-argumentativo. Especificamente no contexto da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, a atividade de escrita desenvolvida, em especial, a etapa de reescrita dos textos do grupo A, mostrou ser uma forma de os produtores acompanharem o desenvolvimento da própria escrita, que culminou na produção dos textos do grupo B. Notamos que nestes textos, o aluno foi capaz de assumir um posicionamento diante de um tema social e refletir sobre ele, bem como apresentar justificativas para fundamentá-lo, a fim de ganhar a adesão do leitor. Entendemos que a atividade de escrita desenvolvida com os alunos da EBTT do referido *campus* abre perspectivas para o desenvolvimento de estratégias que possam contribuir para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Acreditamos que o esquema das sequências argumentativas pode ser contemplado no planejamento de ensino do professor, uma vez que seus elementos (Dados > Apoio > Conclusão) favorecem o entendimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, assim como de sua materialização, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Ademais, a interdependência de sentido entre esses elementos realça a complexidade da escrita e o caminho percorrido pelo produtor na construção de seu texto.

Ressaltamos que comparar modelos de textos, a exemplo do modelo que utilizamos, a redação nota 1000 do Enem de 2015, e os textos do grupo A (1-A, 2-A, 3-A e 4-A), que apresentaram dados de composição do texto dissertativo-argumentativo, permitiu que os alunos mobilizassem conhecimentos e habilidades já adquiridos, bem como identificassem dificuldades que precisariam ser superadas. De nossa parte, esse levantamento, bem como a base teórica por nós selecionada, possibilitou-nos elaborar objetos de conhecimento prioritários no ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, em particular aquele solicitado no âmbito do Enem. Assim, a comparação entre textos iniciais e textos finais, o que envolve práticas de escrita, de revisão e de reescrita, pode constituir uma estratégia profícua para o ensino de escrita.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente que o conhecimento científico sistematizado é basilar para práticas de ensino que, de fato, levem os alunos a desenvolverem a competência comunicativa. Nesse sentido, é necessário que o professor pesquise e adote uma base teórica que lhe sirva de apoio e lhe possibilite intervir na realidade de modo efetivo. No nosso caso, amparamo-nos na Linguística Textual, na ATD e em estudos sobre a argumentação, o que nos permitiu pensar em estratégias de ensino para a produção do texto dissertativo-argumentativo, proceder a intervenções e elaborar atividades significativas para o aluno, aspecto essencial para torná-lo proficiente na escrita. É por meio do conhecimento teórico que o professor se capacita para propor intervenções práticas.

Outro aspecto a destacar relaciona-se à necessidade de o Ensino Médio, em especial na modalidade EBTT, promover espaços específicos, como, por exemplo, laboratórios de produção de textos, que os alunos, desde o 1º ano do Ensino Médio, possam frequentar semanalmente e nos quais possam desenvolver atividades de escrita com apoio individual de um professor-orientador, para o enfrentamento das dificuldades de escrita.

Especificamente sobre perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo tendo em vista o Enem, entendemos que o professor pode orientar os alunos na identificação, por meio da leitura dos textos produzidos, das dificuldades de escrita de textos dissertativo-argumentativos. Nesse sentido, sugerimos as etapas a seguir, que dizem respeito à prática de escrita do texto dissertativo-argumentativo em contexto de sala de aula durante um semestre:

1. apresentação de estratégias teórico-metodológicas pelo professor;
2. coleta dos textos iniciais produzidos pelos alunos sem orientação;
3. leitura dos textos e identificação das dificuldades de escrita;
4. apresentação aos alunos das dificuldades identificadas nos textos produzidos;
5. organização de estratégias para a escrita dos textos com base nos documentos oficiais brasileiros, no plano de curso da Instituição escolar e no aporte teórico selecionado;
6. aprofundamento do tema discutido em sala;
7. produção da segunda versão do texto dissertativo-argumentativo;

8. revisão e reescrita do texto final e avaliação, por meio de depoimentos escritos, da atividade aplicada.

Sugerimos que para trabalhar a produção do texto dissertativo-argumentativo, o professor inicie com a coleta do texto inicial. Em seguida, realize a leitura dos textos, e os alunos, orientados por estratégias propostas pelo professor, identifiquem os problemas de escrita e compartilhem com os colegas de turma as dificuldades identificadas nas produções. Posteriormente, com o apoio teórico, o docente pode propor estratégias para a escrita de textos, sempre tendo em vista a escrita como processo que envolve a revisão e a reescrita (PINTO, 2016).

Entendemos, assim, que a proposta de ensino de Língua Portuguesa para cursos técnicos, modalidade integrada, da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro, Quadro 10, poderia ser repensada a fim de que a proposição de estudo e produção do texto dissertativo-argumentativo inicie já no 1º ano da EBTT. Isso promoveria o aprimoramento contínuo da proficiência escritora dos alunos ao longo do Ensino Médio, tendo em vista, particularmente, a redação que deve ser produzida no Enem e, em um contexto mais amplo, os textos que serão solicitados na Universidade e em contextos profissionais futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, em que focamos a produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos concluintes do Ensino Médio que frequentam a Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Pinheiro, confirmamos a *hipótese* de que o conhecimento acerca do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos pode auxiliar esses alunos a superarem dificuldades de escrita e a se tornarem proficientes na produção de textos dissertativo-argumentativos.

O desenvolvimento do estudo nos permitiu responder às perguntas incialmente propostas, que aqui retomamos: 1) Quais são as dificuldades que os alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro enfrentam na produção de textos dissertativo-argumentativos? e 2) Que contribuições pode trazer o estudo do plano de texto, das sequências textuais argumentativas, dos tipos de argumentos e dos conectores argumentativos para que esses alunos se tornem proficientes na escrita de textos dissertativo-argumentativos?

Para respondermos às essas perguntas, estabelecemos como *objetivo geral* investigar a relação entre planos de texto, sequências textuais argumentativas e construção de argumentos em defesa do ponto de vista assumido pelo aluno da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro em textos dissertativo-argumentativos, e como *objetivos específicos*: 1) identificar, descrever, analisar e interpretar as dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo referentes ao plano de texto, à elaboração de sequências textuais argumentativas e à construção de argumentos que os sujeitos de nossa pesquisa enfrentam na escrita de textos dissertativo-argumentativos; 2) comparar os textos produzidos pelos alunos sem a nossa orientação com aqueles produzidos após nossa orientação acerca da composição do texto dissertativo-argumentativo; 3) indicar perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo, com vistas ao desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro. A análise dos oito textos produzidos que empreendemos no Capítulo 4, considerando as categorias plano de texto, sequências textuais argumentativas, tipos de argumentos e conectores argumentativos, permitiu-nos alcançar os objetivos estabelecidos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as dificuldades que os produtores tinham em relação à escrita do texto dissertativo-argumentativo, notadamente quanto à estrutura, composta por tese, argumentos e proposta de intervenção, quanto à elaboração das sequências textuais argumentativas e quanto à construção de argumentos. Sistematizamos em quadros o que observamos no tocante às dificuldades presentes nos textos do grupo A (Quadros 35, 36, 37 e 38). Ao levantarmos as dificuldades dos alunos, respondemos à primeira pergunta de pesquisa.

Consideramos que também alcançamos o segundo objetivo específico, uma vez que procedemos, no Capítulo 5, à comparação entre os textos do grupo A e do grupo B, o que nos possibilitou identificar os avanços que aos alunos alcançaram na produção do texto dissertativo-argumentativo ao reescrevê-los segundo nossa orientação.

Diferentemente dos textos do grupo A (1, 2, 3, 4), os textos do grupo B (1, 2, 3, e 4) evidenciaram progressos por parte dos alunos, que não enfrentaram dificuldades que comprometessem a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, pois os textos foram escritos conforme o tema proposto, a materialização dos textos do grupo B ocorreu em três seções: introdução, desenvolvimento e conclusão e a organização das ideias deu-se por meio da argumentação baseada em tese, tipos argumentos – justificados com dados de fontes oficiais em favor do ponto de vista defendido pelo produtor – e proposta de intervenção viável e detalhada, elementos que fizeram com que os textos cumprissem a finalidade dissertativo-argumentativa. Os produtores mostraram habilidade relativa à análise do fato social discutido e posicionaram-se de maneira eticamente responsável. Além disso, revelaram ter certo grau de autonomia na seleção e organização dos fatos, dados e informações que constituíram seus textos.

Quanto aos conectores presentes nos textos do grupo B, seu emprego evidenciou que houve evolução tanto quanto à diversidade como quanto à seleção e ao emprego adequado para a realização do dizer do produtor, como observamos no texto B-1, em que o autor utilizou os conectores para organizar as ideias e construir a argumentação no sentido de mostrar ao leitor que a violência contra a mulher ainda persiste na sociedade brasileira.

Por fim, a nosso ver, satisfizemos o terceiro objetivo específico ao apresentar as perspectivas para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo,

especialmente no âmbito da EBTT do IFMA – *Campus* Pinheiro. Como pontuamos, acreditamos que o ensino de escrita, como desenvolvido neste estudo, poderia iniciar já no 1º ano dessa modalidade, o que promoveria o aprimoramento contínuo dos alunos ao longo do Ensino Médio, resultando em melhor desempenho no Enem e mesmo em contextos comunicativos mais amplos, como o universitário e o profissional. Ao atingirmos esse objetivo, respondermos também à segunda pergunta de pesquisa.

Isto posto, consideramos que o estudo aqui desenvolvido poderá auxiliar os professores, de modo geral, e aqueles da EBTT, de modo particular, na definição de estratégias e mesmo na constituição de sequências didáticas para o ensino da escrita de textos dissertativo-argumentativos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção.13. ed. ampliada. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à Análise Textual dos Discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et al. 2.ed. rev. e aument. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Trad. Ângela Correa et al. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019b**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A redação do Enem 2016a**. Cartilha do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A redação no Enem 2012**. Guia do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Textos Teóricos Metodológicos**: ENEM 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Lei nº 11.340, de 2006, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226, da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 26. jun. 2020.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008a. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Lei nº 11.741, de 2008, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 ago. 1998. Seção I, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha D' Água**, n. 26 (2). p. 241-259, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **A força das palavras** – dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORREA, Vilma Reche (Org.) **Brasil, textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-72.

COSTA, Tarcísio Souza Costa; SILVA, José Ribamar Lima; DOURADO, Dionísio Lindoso. **Proposta Curricular para o Ensino Técnico em Informática na forma Integrada ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – (IFMA) *campus* Pinheiro. 2015. p. 1-47.

COUTINHO, Maria Antonieta. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Felipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAYGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio; Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; **Linguística Textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012 [1983].

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto** – Leitura e redação. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Ferramentas).

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Luiza; RANGEL Egon de Oliveira. **Pontos de vista Olimpíadas de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cenpec, 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles (Org.) **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [1997].

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2002].

_____. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

LINS, Maria da Penha Pereira; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. Linguística Textual e Pragmática: uma interface possível. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 15-42.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo/Campinas: Pontes/Unicamp, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARQUESI, Sueli Cristina. Linguística textual e análise textual dos discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 279 -297.

_____. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: VANDA, Maria Elias (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 134-143.

_____. Planos e sequências textuais em sentenças judiciais de processo-crime. In: DIOS, A. M. (Ed.) **La Lengua Portuguesa**. Espanha: Universidad de Salamanca, v. 1, p.109-128, 2014b.

_____. **A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa**. São Paulo: Lucerna. 2004.

MARQUESI, Sueli Cristina; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 148-172.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; ELIAS, Vanda Maria; TOMAZI, Micheline Mattedi; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Plano de texto e contexto: interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 13 n. 25, p. 40-59, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27885>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo, Contexto, 2017. p. 13-32.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Trad. L. Garcia. São Paulo, Ática, 1984.

PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOARES, Maria Elias. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, Anna Cristina; QUADROS, Marli Leite (Org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Oral / Escrito, Argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987. p. 234-265. v. 1.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

PIGNATARI, Nínive. **Como escrever textos dissertativos**. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, M. G. L. C. A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. **Signo**, v. 41, p. 53-71, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SACRINI, Marcus. **Introdução à análise argumentativa**: teoria e prática. São Paulo: Paulus, 2016. (Coleção Lógica)

SERAFINI, Teresa Maria. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12 ed. São Paulo: Globo, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Paulo Nunes da. **Tipologias textuais**: como classificar textos e sequências. Coimbra: Almedina, 2012 [1967].

SPARANO, Magali; GEBARA, Ana Elvira Luciano; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; CARVALHO, Helba; CURY, Beth. **Gêneros textuais**: construindo sentidos e planejando a escrita. São Paulo: Terracota, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender**? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Trad. Tália Bugel. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire)

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1958]. (Coleção Ferramentas).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990; Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Text and context**. London: Logman, 1977.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2013 [1992]. (Caminhos da Linguística).

WESTON, Antony. **A construção do argumento**. Trad. Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Apêndice A – Apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente do IFMA - *Campus* Pinheiro

São Paulo – SP, 02 de fevereiro de 2017

Solicitação para apresentação de projeto de pesquisa

De: Profa. EBTT Maria Isabel Soares Oliveira - IFMA Campus Pinheiro
À DDE: Jully Hellen dos Santos Carvalho - IFMA Campus Pinheiro

Prezada diretora,

Na qualidade de servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus Pinheiro; de aluna do doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP e de Bolsista Capes, venho mui respeitosamente solicitar de V. S. 10 minutos no Encontro Pedagógico 2017 do IFMA Campus Pinheiro para apresentação de projeto de pesquisa, considerando que:

1. a solicitação cumpre a etapa de apresentar ao corpo docente desta IES, o projeto de pesquisa em nível de doutorado, intitulado *Estratégias para a produção textual argumentativa na Educação Básica Técnica e Tecnológica: da sala de aula à plataforma Moodle*, vinculado à Linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de língua portuguesa da PUC/SP e ao projeto guarda-chuva *Texto, Escrita e Leitura*, sob orientação da Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi;

2. o projeto envolve metodologia de pesquisa-ação, e a fase interventiva será aplicada com os alunos do curso técnico em Edificações, turma B/vespertino, deste campus;

3. a apresentação do projeto objetiva o compartilhamento da pesquisa junto ao corpo docente, visto que, será aplicado com discentes deste campus; e consequentemente, dependerá de organização de horários para o prosseguimento da pesquisa.

Com base nas considerações apresentadas, e em caso de manifestação favorável à nossa solicitação, pedimos a gentileza de que seja incluso o título do projeto (acima exposto) e o nome da apresentadora na programação da semana pedagógica.

Desde já agradecemos pela colaboração com a nossa pesquisa!

Maria Isabel Soares Oliveira
Profa. EBTT- Língua Portuguesa – IFMA/Campus Pinheiro –Siape:1742003
Aluna do doutorado em Língua Portuguesa – PUC/SP – RA:00172620
Bolsista – taxa CAPES

Apêndice B – Autorização para desenvolvimento da pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MARANHÃO
Campus Pinheiro

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Vandeberg Pereira Araújo, ocupante do cargo do Diretor Geral – DRG, IFMA – Campus Pinheiro, conforme Portaria N 5488 de 15 de setembro de 2016, RG Nº xxxx CPF Nº xxxx, AUTORIZO a pesquisadora Maria Isabel Soares Oliveira, RG xxxx SSP-MA, CPF, xxxx e ocupante do cargo de Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na área de Língua Portuguesa, SIAPE 1742003, deste Campus – e aluna do curso de Doutorado em Língua Portuguesa dos Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, RA 00172620 e Bolsista Capes no período de 2015.2 a 2019.1, (sem bolsa no período de prorrogação de 2019.2 – 2020.1) a aplicar pesquisa-ação no curso Técnico em Administração 2017, Turno Vespertino, Técnico em Edificações 2017, Turma B, Turno Vespertino; Técnico em Informática 2017, Turno vespertino; Técnico em Meio Ambiente 2017, Turno Matutino, deste campus, para a realização do Projeto de Pesquisa **Estratégias para a produção textual argumentativa na Educação Básica Técnica e Tecnológica**, a ser iniciado em março de 2019, que tem por objetivo primário analisar, elaborar e propor um conjunto de atividades para o trabalho com os planos de textos, as sequências textuais argumentativas, os tipos de argumentos e o emprego dos operadores argumentativos com base nas dificuldades observadas nas produções textuais dos alunos da EBTT, e aplicá-los presencialmente, visando à proficiência escritora dos estudantes.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Pinheiro, 10 de março de 2019.

Vandeberg Pereira Araújo
DRG – IFMA/Campus Pinheiro
Portaria N. 5. 488 de 15.09.2016

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Adulto)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa **"Estratégias para a produção textual argumentativa na Educação Básica Técnica e Tecnológica:** da sala de aula à plataforma Moodle," sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Soares Oliveira, a qual pretende **analisar**, **elaborar** e **propor** um conjunto de atividades para o trabalho com os planos de texto, as sequências textuais argumentativas, os tipos de argumentos e o emprego dos operadores argumentativos com base nas dificuldades observadas nas produções textuais dos alunos da EBTT, e aplicá-los presencialmente, visando à proficiência escritora dos estudantes, com o projeto de produção de texto argumentativo dos alunos deste campus do IFMA.

Sua participação é voluntária e ocorrerá por meio de doação dos textos construídos a partir da proposta de redação do Enem 2015, da participação no conjunto de atividades propostas para o trabalho com os planos de texto, com as sequências textuais argumentativas, com os tipos de argumentos e com os operadores argumentativos e, doação dos espelhos das redações do Enem 2019 acompanhados do relatório pedagógico quando disponibilizados pelo Inep, para fins de pesquisa, preservada a identidade do produtor.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, estará contribuindo para a proficiência na produção do texto argumentativo que poderá auxiliar outros alunos desta IE, participantes do Enem, na obtenção da nota máxima na redação do exame e na defesa de um ponto de vista de forma clara e coerente, para além do Enem. Se depois de consentir em sua participação o(s) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a Vossa Senhoria. O(a) Sr(a) não terá qualquer despesa e também não receberá qualquer remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, sendo sua identidade preservada e guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do endereço profissional, da pesquisadora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, Campus Pinheiro localizado na Estrada de Pacas, Km 04, Enseada, CEP 65200-000 Pinheiro – MA, pelo telefone (98)8821-2841

Se o(a) Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, objetivo, procedimentos e eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador.

Pinheiro (MA), 15 de março de 2019.

_____ _____

Assinatura do participante (Responsável pela pesquisa)

Identificação do Participante:

Nome:_____

RG:_____ CPF.:_____

Data de Nascimento:_____ Telefone:_____

Endereço: _____

_____

Para questões associadas com esse estudo:

Entrar em contato com Maria Isabel Soares Oliveira – Telefone (98) xxxxx-xxxx /

e-mail: isa.oliver@hotmail.com

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Criança)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Vosso(a) filho(a) para participar da Pesquisa **"Estratégias para a produção textual argumentativa na Educação Básica Técnica e Tecnológica:** da sala de aula à plataforma Moodle," sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Soares Oliveira, a qual pretende **analisar**, **elaborar** e **propor** um conjunto de atividades para o trabalho com os planos de texto, as sequências textuais argumentativas, os tipos de argumentos e o emprego dos operadores argumentativos com base nas dificuldades observadas nas produções textuais dos alunos da EBTT, e aplicá-los presencialmente, visando à proficiência escritora dos estudantes, com o projeto de produção de texto argumentativo dos alunos deste campus do IFMA.

Sua participação é voluntária e ocorrerá por meio de doação dos textos construídos a partir da proposta de redação do Enem 2015, da participação no conjunto de atividades propostas para o trabalho com os planos de texto, com as sequências textuais argumentativas, com os tipos de argumentos e com os operadores argumentativos e, doação dos espelhos das redações do Enem 2019 acompanhados do relatório pedagógico quando disponibilizados pelo Inep, para fins de pesquisa, preservada a identidade do produtor.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes. Se o(a) Vosso(a) filho(a) aceitar participar, estará contribuindo para a proficiência na produção do texto argumentativo que poderá auxiliar outros alunos desta IE, participantes do Enem, na obtenção da nota máxima na redação do exame e na defesa de um ponto de vista de forma clara e coerente, para além do Enem. Se depois de consentir na participação o vosso(a) filho(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a Vossa Senhoria. O(a) Sr(a) não terá qualquer despesa e também não receberá qualquer remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, sendo sua identidade preservada e guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do endereço profissional, da pesquisadora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, Campus Pinheiro localizado na Estrada de Pacas, Km 04, Enseada, CEP 65200-000 Pinheiro – MA, pelo telefone (98)98821-2841

Se o(a) Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, objetivo, procedimentos e eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador.

Pinheiro (MA), 14 de março de 2019.

_____ _____

Assinatura do participante (Responsável pela pesquisa)

Identificação do Participante:

Nome:_____

RG:_____ CPF.:_____

Data de Nascimento:_____ Telefone:_____

Endereço: _____

_____

Para questões associadas com esse estudo:

Entrar em contato com Maria Isabel Soares Oliveira – Telefone (98) xxxxx-xxxx /

e-mail: isa.oliver@hotmail.com

Apêndice E – Estratégias para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo

As atividades foram organizadas em dez etapas, adaptadas ao público de alunos do 3º ano da EBTT, tendo em vista que, a maioria dos alunos, aos quais identificamos nessa pesquisa como produtores de textos, tinham faixa etária entre 16 e 17 anos. Do total de 118 alunos, somente 20% dessa amostra da pesquisa já havia participado do Enem, e apenas uma vez, como "treineiros"[1]. Os demais obtiveram as primeiras noções com a produção argumentativa. As atividades ocorreram em horários de Língua Portuguesa destinadas ao estudo e produção do texto dissertativo-argumentativo, descritas a seguir:

– *Primeira etapa: produção do texto inicial*

A primeira etapa tratou da produção dos textos iniciais. Houve um esclarecimento sobre o projeto de pesquisa e levantamento de quantos alunos participariam do Enem em 2019. Em seguida oferecemos folhas de redação com a temática da Redação do Enem de 2015 "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" Brasil (2016, p. 48), para a produção do texto dissertativo-argumentativo inicial dos alunos. Essa atividade ocorreu em 2h/aulas (100 minutos) nos dias 14 e 15 de março de 2019, data em que coletamos 118 textos, correspondente ao total de alunos de 4 turmas da EBTT.

– *Segunda etapa:* leitura dos textos e *identificação das dificuldades*

A segunda etapa tratou da leitura de cada texto e *identificação das dificuldades* recorrentes quanto a estrutura do texto dissertativo-argumentativo: tese, argumentos que justificam a tese e proposta de intervenção. Posteriormente, foi apresentado os resultados aos alunos. Para a leitura e a identificação das dificuldades de escrita nesses textos utilizamos (16h) de atividade extraclasse. Dentre as dificuldades identificadas, apresentamos aos alunos as recorrências da estrutura do texto dissertativo-argumentativo em três categorização: a saber, i) textos que que não

[1] O que caracteriza um participante "treineiro" está descrito no item 1.10 do edital do Enem 2017. Só é "treineiro" aquele que, concomitantemente, é menor de 18 anos e concluirá o Ensino Médio após o ano letivo 2017. A regra leva em consideração a Lei nº 9394, de 20/12/1996, segundo a qual o participante com idade menor de 18 anos e que não concluiu o Ensino Médio não pode ingressar na Educação Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47751-entenda-quem-e-considerado-treineiro-para-o-enem. Acesso em fev. 2020.

continham todas as três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. ii) Textos em que o desenvolvimento do ponto de vista assumido foi construído sem dados que o justificassem e iii) textos que apresentaram a conclusão sem proposta de intervenção ao problema discutido. Esta atividade ocorreu em 2h/aulas.

– Terceira etapa: Análise linguística / produção de texto

Nesta etapa, foram analisadas duas redações nota 1.000 do Enem 2015 (Brasil, 2016) e dois textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos. Houve orientação para que os alunos, em duplas, materializassem a estrutura das redações nota 1.000 e dos dois textos dissertativo-argumentativos selecionados para análise comparativa com exposição dos resultados identificados. Após, houve orientação para que os alunos escrevessem as próprias estratégias de escrita. Produção escrita das estratégias de escrita dos alunos. Essas atividades ocorreram em 3h/aulas.

– Quarta etapa: Estudo do texto dissertativo-argumentativo x esquema simplificado da sequência textual argumentativa / dados e conclusão

Na quarta etapa houve a exposição sobre a *estrutura do texto dissertativo-argumentativo* do Enem: tese, estratégias argumentativas e proposta de intervenção e das cinco competências que correspondem aos critérios de avaliação da redação dissertativa-argumentativa do exame x o esquema simplificado da sequência argumentativa de Adam (2011) com foco nos dados e na conclusão. Houve orientação aos alunos para a leitura e Identificação do posicionamento, dos argumentos e dados utilizados para sustentação desse ponto de vista, e da proposta de intervenção identificada em duas redações nota 1.000 do Enem, (Brasil, 2016) e dois textos dissertativo-argumentativos produzido por eles.

– Quinta etapa: tipos de argumentos

Na quinta etapa houve exposição de três tipos de argumentos: exemplos, causa/consequência e comparação com exemplificação de excertos de textos lidos anteriormente pelos alunos: duas redações nota 1.000 do Enem 2015, Brasil (2016); um artigo de opinião e uma redação da Universidade de Campinas - SP. Houve orientação para Identificação e exposição dos dados e da proposta de intervenção presentes no desenvolvimento das redações nota 1.000 que foram lidas e análise competência III da Cartilha de redação do Enem, (Brasil, 2016) e dos textos dissertativo-argumentativos. A saber: i) identificação de argumento em redações nota

1.000 de participantes do Enem (2011, 2012, 2014, 2015 e 2018), ii) identificação de argumentos no texto dissertativo-argumentativo produzido pelos alunos da EBTT. iii) Levantamento e registro escrito dos tipos de argumentos empregados em ambas os textos para justificar o ponto de vista defendido. iv) Em seguida, adaptamos a ideia de desenvolvimento de parágrafo de Garcia (2010) e, sugerimos que os produtores elaborassem, desenvolvessem, reescrevessem alguns tópicos frasais a partir da mesma proposta de redação do Enem 2015.

– *Sexta etapa: Aprofundamento da questão discutida*

Na sexta etapa, primeiro, houve orientação com vistas ao aprofundamento da questão social em discussão “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” buscando responder qual a informação que já domino sobre essa questão discutida e em que fonte está fundamentada?

Embora a escolha da temática da redação do Enem 2015, tenha sido aleatoriamente, o Atlas da Violência de 2019 apontou que houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. O alto índice de violência contra as mulheres e o feminicídio foram temas pesquisados pelos produtores de textos e discutidos em roda de conversa, pois essa também é uma forma de garantir que os direitos universais sejam efetivos entre o gênero masculino e feminino na faixa etária de 17 anos. A tabela 3, abaixo, retratou o número de homicídios de mulheres no Brasil e no Maranhão entre 2014-2017.

Tabela 3 - Número de homicídios de mulheres Brasil / Maranhão (2014 - 2017)

Número de homicídios de mulheres (2014 a 2017)[1]

	BRASIL Absolutos				MARANHÃO Absolutos			
Ano	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Homicídios	4836	4621	4645	4936	152	148	159	127

Número de homicídios de mulheres negras e não negras (2014 a 2017)[1]

	BRASIL Absolutos				MARANHÃO Absolutos			
Ano	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Negras	2992	2902	3005	3288	129	115	133	113
Não Negras	1620	1539	1488	1544	21	27	24	12

Lesão corporal dolosa - violência doméstica 2017-2018[2]

	BRASIL Absolutos		MARANHÃO Absolutos	
	2017	**2018**	**2017**	**2018**
	252895	263067	8955	8038

Estupro e Tentativa de Estupro 2017-2018[2]

	BRASIL Absolutos		MARANHÃO Absolutos	
	2017	**2018**	**2017**	**2018**
Todas as vítimas	63157	66041	1199	1189
Somente vítimas mulheres	50598	53726	992	996
Tentativa de Estupro	7666	7288	242	253

[1] **Atlas da violência** 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

[2] Bueno, Samira e Lima, Renato Sérgio de. **Anuário Brasileiro De Segurança Pública 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2019.

Conforme a Tabela 3 houve aumento dos casos de violência e homicídios de mulheres no Maranhão entre 2014-2017. O aumento dessa violência contra a mulher, como um problema social, a nosso ver, pode ser discutida também entre alunos concluintes da educação básica: a saber, i) pesquisa e roda de conversa sobre o tema discutido. ii) projeção do *clipe oficial* da música “As minas” Kell Smith; ii) Matéria jornalística sobre violência contra a mulher no Brasil e as leis (Maria da Penha e Feminicidio). iii) Sessão de Vídeo sobre a violência doméstica sofrida por Maria da Penha, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WEL8j4ZSFi4. Lei Maria da Penha N. 11.340/2006 e a música “Maria da Penha” cantada por Alcione, iv) ii) Palestras - “Linguagem e comunicação jurídica” Violência doméstica” palestra ministrada por advogado (a) (ministrada por advogados, ex-aluno(a) do *Campus e, v).*

– *Sétima etapa: conectores argumentativos/análise linguística*

Nessa sétima etapa houve exposição de informações para o emprego de alguns conectores argumentativos e a relação de sentido que estabeleciam nos textos analisados e a VI competência da redação do Enem. Em seguida, houve orientação para ordenação de redações nota 1.000, previamente segmentadas em parágrafos. Essa atividade foi adaptada para a busca dos conectores que marcavam a introdução, o desenvolvimento e a proposta de intervenção do texto.

– *Oitava etapa: plano de texto e estrutura do texto dissertativo-argumentativo*

Nessa etapa, houve exposição sobre conceito de plano de plano. Houve também orientação para que o produtor selecionasse e organizasse as próprias ideias, de forma que identificasse nessa organização: seu posicionamento assumido diante do problema, os argumentos que justificariam esse posicionamento e uma ideia desenvolvida de como resolver o problema da persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Houve exposição da estrutura da proposta de redação conforme os critérios de avaliação do Enem, competência V da redação do Enem, Brasil (2016). Essa orientação foi exemplificada com excertos de proposta de intervenção de redações nota 1.000 do Enem (2012 a 2018) e de dois textos dissertativo-argumentativos produzido pelos alunos da EBTT a partir da proposta de redação do Enem (2015).

– N*ona etapa: revisão e reescrita de texto*

Nessa etapa, houve orientação para a revisão e reescrita do texto final. Houve produção da versão final do texto. A atividade ocorreu em 2h/aula (100 minutos).

– D*écima etapa: avaliação do contexto de produção / sala de aula x Enem*

Nessa etapa, houve orientação para que cada produtor de texto avaliasse, por meio de depoimento escrito, e expusesse oralmente os pontos de vista sobre a produção do texto dissertativo-argumentativo em contexto de aprendizagem (sala de aula) e em contexto de avaliação no Enem (2019). Essa atividade ocorreu em 13 de novembro de 2019, em 2h/aula (100 minutos).

Ouvindo o ponto de vista dos colegas sobre o mesmo tema, refletindo sobre soluções viáveis ao problema social da "persistência da violência[2] contra a mulher na sociedade brasileira" o produtor do texto pode ouvir sua própria voz e responder a questionamentos dos colegas. Nesse sentido, a produção do texto dissertativo-argumentativo no contexto de aprendizagem possibilitou que o produtor de textos de 17 anos socializasse pontos de vistas diferenciados sobre o problema social da violência contra a mulher de forma fundamentada, principalmente, compartilhasse soluções que buscassem resgatar a autoestima e o direito à vida de mulheres que foram vítimas de violência.

---

[2] "Violência" vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a "vis", que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra "vis" significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. A passagem do latim para o grego confirma este núcleo de significação. Ao "vis" latino corresponde a "is" homérico (iS) que significa músculo, ou ainda força, vigor e se vincula a *bia* (Bia) que quer dizer a força vital, a força do corpo, o vigor e, consequentemente, o emprego da força, a violência, o que coage e faz violência. Os especialistas ligam tais termos ao sânscritos j(i)ya que significa predominância, potência, dominação que prevalece (MICHAUD, 1984, p. 8.).