

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Paola Tassinari Groos

**O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NA
ESCRITA E NA ORALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR
DA REDAÇÃO DO ENEM E DO JÚRI SIMULADO**

Santa Maria, RS
2022

Paola Tassinari Groos

**O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA E NA
ORALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DA REDAÇÃO DO ENEM E DO
JÚRI SIMULADO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras – Estudos Linguísticos**.

Orientador: Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Santa Maria, RS
2022

Paola Tassinari Groos

O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA E NA ORALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DA REDAÇÃO DO ENEM E DO JÚRI SIMULADO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras - Ênfase em Estudos Linguísticos**.

Aprovado em 15 de setembro de 2022:

Gil Roberto Costa Negreiros, Pós-Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)


Luzia Bueno, Dra. (USF)
(por videoconferência)

Luciana Maria Crestani, Dra. (UPF)
(por videoconferência)

Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)

Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

NUP: 23081.118335/2022-40		Prioridade: Normal	
Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação 134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação			
COMPONENTE			
Ordem	Descrição	Nome do arquivo	
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf	
Assinaturas			
10/10/2022 15:50:57 GIL ROBERTO COSTA NEGREIROS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 08.10.03.00.0.0 - CURSO-PROGRAMA PG LETRAS - CPPGL			
10/10/2022 19:29:15 FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV			
14/10/2022 16:58:11 LUZIA BUENO (Pessoa Física) Usuário Externo (108.***.***.**) 1960			
20/10/2022 14:54:10 LUCIANA MARIA CRESTANI (Pessoa Física) Usuário Externo (681.***.***.**) 1960			
21/10/2022 17:51:38 VAIMA REGINA ALVES MOTTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN			
<p>Código Verificador: 1974817</p> <p>Código CRC: 762c9a75</p> <p>Consulte em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html</p> 			

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Groos, Paola Tassinari
O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA E NA
ORALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DA REDAÇÃO DO ENEM E DO
JÚRI SIMULADO / Paola Tassinari Groos.- 2022.
208 p.; 30 cm

Orientador: Gil Roberto Costa Negreiros
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2022

1. Argumentação 2. Gêneros discursivos 3. Redação do
ENEM 4. Júri simulado 5. Pesquisa-ação I. Negreiros, Gil
Roberto Costa II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PAOLA TASSINARI GROOS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese sozinha, certamente, seria impossível. Por vezes, as dificuldades que se atravessaram pelo caminho quase me levaram a crer que a conclusão do doutorado era algo distante e muito difícil. Entretanto, a fé em Deus e a recordação da citação de João Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo. a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”, sempre me impulsionaram a acreditar na conclusão dessa etapa. Além disso, tantas outras pessoas foram fundamentais durante esse período em minha vida. Por isso, agradeço:

- aos meus pais, Doris e Valdecir Groos, por todos os ensinamentos destinados a mim até hoje, e, também pelo amor, apoio, carinho, dedicação e incentivo para seguir meus estudos;

- ao meu orientador, professor Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, que me acolheu como sua orientanda sem ao menos me conhecer, ainda no Mestrado. Pelo seu apoio tanto em momentos difíceis do percurso da pesquisa quanto em bons momentos acadêmicos, com seu empenho e dedicação nas orientações e nas correções/avaliações de trabalhos e prestígio em eventos institucionais;

- à professora Vaima Regina Alves Motta, minha orientadora, na Graduação, nos estágios da do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e coordenadora do subprojeto Letras Português – PIBID/UFSM, do qual fui bolsista de iniciação à docência, por mostrar o caminho da pesquisa voltado para a Educação Básica;

- às professoras doutoras que participaram da banca de qualificação desta tese a, agora, arguiram este estudo. Grata por contribuírem com ideias e incentivo e por lerem o nosso trabalho a fim de qualificá-lo;

- a minha família, pelo apoio, compreensão de minha ausência em momentos importantes e pelo incentivo;

- aos meus amigos, por trazerem amor, diversão e leveza aos meus dias. Em especial, agradeço: Vanessa Regina Ludwig Moura, minha prima e irmã de coração; Claudiele da Silva Pascoal, por ser minha colega, amiga, parceira de viagens e de trabalhos acadêmicos; Luciane Carlan da Silveira, pelas trocas de ideias e de incentivos, além de ser amiga para todas as horas; Daniela Sauzem e Lara Niederauer Machado, pelas trocas profissionais, pela amizade e pelo apoio de

sempre; Aline Rubiane Arnemann, por ser inspiração desde o Mestrado, por ser essa amiga acadêmica, mas também de festas, de dicas e de incentivos, realmente, “a vida não cabe no *lattes*”; Thomas Martin, Mireli Lautenschägere e Amanda Sagrilo, amigos que a dança me trouxe, por estarem presentes em qualquer situação da minha vida;

- ao Grupo de Folclore Germânico *Immer Lustig*, por fazer meus dias mais alegres e dançantes e por sempre me ensinar, além das danças, sobre superação, amizade, companheirismo, espírito de grupo e cultura;

- ao Colégio Estadual Coronel Pilar e, também, à Ana Maria Berleze, por aceitarem prontamente nossa inserção na instituição para o desenvolvimento da pesquisa;

- à Escola Municipal de Ensino Fundamental Valentim Bastianello, aos meus colegas de trabalho – e também amigos, aos meus alunos e aos funcionários desta escola que me acolheu desde 2019 com tanta receptividade, carinho e amor;

- à Capes, pelo apoio financeiro à pesquisa;

- à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-graduação em Letras, pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;

- àqueles não mencionados, mas que de alguma maneira fizeram parte desta trajetória acadêmica.

RESUMO

O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA E NA ORALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DA REDAÇÃO DO ENEM E DO JÚRI SIMULADO¹

AUTORA: Paola Tassinari Groos

ORIENTADOR: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

A argumentação faz parte da atividade humana e realiza-se por meio da oralidade e da escrita. Diante disso, é fundamental que tal prática seja ensinada no ambiente escolar. Dessa maneira, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* e ao grupo de pesquisa *Gêneros orais e escritos: teoria e ensino* (GOE), esta pesquisa objetiva investigar, a partir de corpora orais – gêneros envolvidos no júri simulado – e escrito – redações do ENEM – produzido em atividades baseadas no *continuum* entre gêneros orais e escritos, dinamizadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa, o desenvolvimento argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa. A redação do ENEM e os gêneros argumentativos do júri simulado são os gêneros investigados no contexto escolar. A pesquisa tem como pressupostos teóricos as perspectivas sobre linguagem e ensino, respectivamente, de Bakhtin (1997; 2014) e de Vygotsky (1984; 1991). Quanto à teorização sobre gêneros, embasamo-nos, principalmente em Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001, 2008). Em relação aos estudos sobre argumentação, ancoramo-nos na Nova Retórica, cujos autores fundamentais são Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e também em alguns linguistas brasileiros: Fiorin (2018) e Koch e Elias (2016). A metodologia utilizada para a realização desta investigação em sala de aula é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; TRIPP, 2005; GREENWOOD e LEVIN, 2006), visto que possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Assim, para a geração do *corpus* da pesquisa, inserimo-nos em um Colégio Estadual, do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil, mais especificamente em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, no turno da noite. Foram realizadas 19 oficinas e escolhidos dois sujeitos de pesquisa: A1 e A2. Analisamos cinco redações do ENEM de A1 e três de A2 e suas participações, respectivamente, como advogada de acusação e de defesa no júri simulado. Como resultados, destacamos a qualificação argumentativa dos discentes tanto na escrita quanto na oralidade e, fundamentalmente, que o ensino da argumentação, na Educação Básica, nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser realizado por meio de gêneros orais e de gêneros escritos.

Palavras-chave: Argumentação. Gêneros discursivos. Redação do ENEM. Júri simulado. Pesquisa-ação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

THE ARGUMENTATIVE DEVELOPMENT IN WRITING AND ORALITY: A STUDY BASED ON ENEM ESSAY AND SIMULATED JURY²

AUTHOR: Paola Tassinari Groos
ADVISOR: Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Argumentation is part of human activity and is carried out through orality and writing; therefore, it is essential that this practice is taught in school. This study is linked to the Postgraduate Program in Language and Literature at Federal University of Santa Maria (UFSM), to the research line *Language in the social context*, and to the research group *Oral and written genres: theory and teaching (GOE)*. It aims to investigate the argumentative development of the "student-users" of Portuguese language using oral corpora – genres involved in the simulated jury – and written corpora – National High School Exam (ENEM) essays – produced in activities based on the continuum between oral and written genres in Portuguese language workshops. The ENEM essay and the argumentative genres of the simulated jury are the genres investigated in the school context. This research has as theoretical assumptions the perspectives on language from Bakhtin (1997; 2014) and on teaching from Vygotsky (1984; 1991). As for genre studies, this investigation was mainly based on Bakhtin (1997), Dolz and Schneuwly (2004), and Marcuschi (2001, 2008). In relation to argumentation studies, this research is anchored in the New Rhetoric, whose fundamental authors are Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996) as well as Brazilian linguists such as Fiorin (2018) and Koch and Elias (2016). The methodology used to conduct this investigation in the classroom is action research (THIOLLENT, 1996; TRIPP, 2005; GREENWOOD and LEVIN, 2006), since it enables interaction between the researcher and the subjects. Thus, for generating the research corpus, we visited a state school in the municipality of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil, more specifically in a 12-grade class during the night shift. Nineteen workshops were held and two research subjects were chosen: A1 and A2. We analyzed five ENEM essays from A1 and three from A2, and their participation as a prosecutor and a defense attorney, respectively, in the simulated jury trial. Results point out to the argumentative level of students both in writing and orality and show the teaching of argumentation in Basic Education in Portuguese classes must be carried out through oral genres and written genres.

Keywords: Argumentation. Discourse genres. ENEM essay. Simulated jury. Action research.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática (SD)	43
Figura 2 – Representação da oralidade e da escrita pelo meio da produção e concepção	48
Figura 3 - Princípios de estruturação exigidos na redação do ENEM	62
Figura 4 - Critérios de avaliação da redação do ENEM	63
Figura 5 - Diferentes maneiras de convencer.....	76
Figura 6 - Ciclo básico da investigação-ação	95
Figura 7 - Sequência didática para o gênero Redação do ENEM.....	100
Figura 8 - Ciclo das oficinas envolvendo o gênero Redação do ENEM	101
Figura 9 - Sequência didática para a atividade júri simulado	102
Figura 10 - Introdução da produção diagnóstica da redação do ENEM de uma das participantes da pesquisa.....	108
Figura 11 – Conclusão da produção diagnóstica da redação do ENEM de uma das participantes da pesquisa.....	109
Figura 12 - Oscilação na frequência dos participantes da pesquisa à aula.....	110
Figura 13 – Organização do ambiente do júri simulado	112
Figura 14 – Organização do ambiente do júri simulado [2]	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas características do oral e da escrita	47
Quadro 2 - Distribuição de gênero discursivo ou atividade de acordo o meio e a concepção	48
Quadro 3 - Distribuição dos textos de uso falado e escritos no contínuo genérico ...	51
Quadro 4 - Exemplo de progressão com os gêneros da pesquisa.....	52
Quadro 5 - Resumo dos aspectos externos do gênero redação do ENEM.....	65
Quadro 6 - Resumo das características internas do gênero redação do ENEM	66
Quadro 7 - Organização da atividade júri simulado.....	70
Quadro 8 - Técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 1996)	79
Quadro 9 – Tipos de argumentos.....	81
Quadro 10 – Tipos de operadores argumentativos	86
Quadro 11 – Representação do ciclo da pesquisa-ação	96
Quadro 12 – Cronograma das atividades desenvolvidas nas oficinas	103
Quadro 13 – <i>Corpus</i> da tese: redação do ENEM	115
Quadro 14 – <i>Corpus</i> da tese: júri simulado	116
Quadro 15 – Critérios de análise do <i>corpus</i>	117
Quadro 16 – Temáticas do <i>corpus</i>	119
Quadro 17 – Produção diagnóstica de A1	120
Quadro 18 – Primeira produção textual pós-oficinas de A1	122
Quadro 19 – Reescrita da primeira produção textual pós-oficinas de A1	125
Quadro 20 – Segunda produção textual pós-oficinas de A1	127
Quadro 21 – Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas de A1	130
Quadro 22 – Primeira produção textual pós-oficinas de A2	132
Quadro 23 – Segunda produção textual pós-oficinas de A2	136
Quadro 24 – Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas de A2.....	139
Quadro 25 – Síntese da participação dos envolvidos no júri simulado	141
Quadro 26 – Análise da argumentação nas participações de A1 no júri simulado..	143
Quadro 27– Análise da argumentação nas participações de A2 no júri simulado...	147
Quadro 28 – Resumo dos tipos de argumentos empregados por A1 e por A2	149

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Linguística do Texto (LT)

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Sequência Didática (SD)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	15
1.2 A RELEVÂNCIA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.3 A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA TESE	23
2 A PERSPECTIVA DE LINGUAGEM E DE ENSINO	25
2.1 LINGUAGEM.....	25
2.2 INTERAÇÃO NO MUNDO E NO ENSINO	29
3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	36
3.1 AUTORES BASILARES	36
3.2 GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA	45
3.3 O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM.....	60
3.4 A ATIVIDADE JÚRI SIMULADO	67
4 ARGUMENTAÇÃO	73
4.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO E A NOVA RETÓRICA.....	73
4.2 O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO	88
5 METODOLOGIA	91
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	91
5.1.1 A pesquisa-ação	93
5.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS	98
5.2.1 Procedimentos iniciais da pesquisa.....	98
5.2.2 O planejamento das oficinas.....	99
5.3 A DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	103
5.4 A ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	115
5.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	116
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO	119
6.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES DO ENEM E DO JÚRI SIMULADO	120
6.1.1 Análise das redações do ENEM	120
6.1.2 Análise do júri simulado.....	140
6.2 O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NO <i>CORPUS</i> ORAL E ESCRITO	149
6.3 A EFICÁCIA DA VISÃO DE <i>CONTINUUM</i> ENTRE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	153

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	164
APÊNDICE A - OBJETIVOS DAS OFICINAS	164
APÊNDICE B - MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS.....	166
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	192
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	195
APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	198
APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	199
ANEXO - TRANSCRIÇÃO DO JÚRI SIMULADO	200

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A argumentação está presente em todas as esferas da atividade humana e realiza-se por meio de diferentes gêneros do discurso. Nas atividades sociais em que estamos inseridos, diariamente, precisamos tomar decisões, emitir opiniões e justificá-las. Esse processo, na maioria das vezes, acontece de forma natural, em situações orais informais. Entretanto, as dificuldades podem aparecer quando precisamos assumir um ponto de vista, defender ou refutar ideias em situações formais orais e escritas.

A sociedade atual, cada vez mais, cobra dos cidadãos, sejam eles adolescentes, jovens ou adultos, a capacidade de manifestar suas opiniões e lidar com diversas situações que envolvam a tomada de posição. Ademais, conseguir assumir uma posição diante de um tema e respeitar as visões distintas sobre tal tema é imprescindível em uma sociedade que, constantemente, não reconhece o direito do outro pensar de maneira diferente.

Nesse sentido, a escola assume um papel de extrema importância para o enfrentamento desses desafios, visto que é um espaço de formação intelectual e de fortalecimento da identidade dos discentes. É nesse ambiente que os alunos podem exercer a cidadania ao debaterem ideias e confrontarem opiniões. Desse modo, essa instituição possui uma parcela considerável de responsabilidade no desenvolvimento da argumentação e no aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e discursivas.

Os gêneros do discurso que têm natureza argumentativa são inúmeros. No âmbito escolar, então, é imprescindível que os alunos tenham contato não só com gêneros escritos, mas também com gêneros orais da esfera argumentativa. Levando isso em consideração, esta pesquisa investiga, a partir de *corpora* orais e escritos, produzidos em atividades baseadas no *continuum* entre gêneros e dinamizadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa, o desenvolvimento argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa. Para isso, os gêneros trabalhados neste

estudo, com alunos do Ensino Médio, são: a redação do ENEM e os gêneros envolvidos na atividade³ júri simulado.

A escolha desse tema teve como ponto de partida o interesse e a preocupação da pesquisadora, que, ao longo de sua formação inicial e com sua experiência como professora de Língua Portuguesa, notou a dificuldade que os discentes têm de argumentar. É relevante, portanto, que pesquisas sejam realizadas sobre o processo de produção textual oral e escrito, atrelado à argumentação, a fim de que possamos, cada vez mais, amenizar dificuldades e qualificar a argumentação no ambiente escolar.

Dessa maneira, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* e ao grupo de pesquisa *Gêneros orais e escritos: teoria e ensino* (GOE), esta pesquisa⁴ tem como pressupostos teóricos as perspectivas sobre linguagem e ensino, respectivamente, de Bakhtin (1997; 2014) e de Vygotsky (1984; 1991). Quanto à teorização sobre gêneros, embasamo-nos, principalmente em Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001, 2008). Em relação aos estudos sobre argumentação, ancoramo-nos na Nova Retórica, cujos autores fundamentais são Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Os preceitos de Koch e Elias (2016) e de Fiorin (2018) também fazem parte deste estudo.

A metodologia utilizada para a realização desta investigação é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; TRIPP, 2005; GREENWOOD e LEVIN, 2006), visto que possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Além disso, através da pesquisa-ação, o pesquisador pode desempenhar papel ativo na realidade observada. Assim, para a geração do *corpus* desta pesquisa, inserimo-nos em um Colégio Estadual, do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil, mais especificamente em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, no turno da noite e realizamos 19 oficinas de produção de texto escrito e oral, pertencentes, respectivamente ao gênero redação do ENEM e a gêneros pertencentes à atividade júri simulado.

³ Consideramos o júri simulado uma atividade, no sentido defendido por Fairclough (2003) e Travaglia (2017), em que os gêneros constituintes circulam e realizam-se. Detalharemos esta nomenclatura e a diferença entre gênero e atividade no capítulo 3, *Os gêneros discursivos*.

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Para conhecermos o estado da arte, consultamos o *Catálogo de dissertações de teses* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e utilizamos como descritores para a seleção das pesquisas sobre argumentação no ensino e sobre os gêneros orais e escritos envolvidos na nossa investigação três palavras-chave, a saber, argumentação, júri simulado e redação do ENEM, entre os anos de 2010 e 2018. Encontramos, estritamente, cinco pesquisas pertinentes para nós: Santos (2013), Vieira (2013), Cavalcanti (2016), Oliveira (2016) e Silva (2018) que estudam gêneros argumentativos orais ou escritos.

Santos (2013), em *Elementos da argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio*, ancorado nas perspectivas teóricas da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros Textuais e da Semântica Argumentativa, analisa como um material didático, produzido com ênfase em elementos de argumentação e dinamizado no cotidiano do ensino de produção textual em turmas do Ensino Médio, pode contribuir para promover avanços da proficiência argumentativa dos alunos. O gênero investigado na pesquisa foi o ensaio escolar. Como constatação final, o autor em cena registra que o trabalho escolar planejado e reflexivo sobre recursos argumentativos favorecem a ampliação da competência argumentativa estudantil.

Em *A construção do argumento no Ensino Médio: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar*, Vieira (2013) analisa a construção do argumento na produção textual de alunos do Ensino Médio, verificando como esses estudantes elaboram a argumentação escrita, em sala de aula, quando o tema levado à discussão aborda assuntos de natureza controversa. A investigação foi realizada em produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de 20 alunos do final da Educação Básica de uma escola pública, localizada no Estado do Piauí.

Ao término da pesquisa, Vieira (2013) constatou que as produções textuais investigadas apresentam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa. Além disso, com a investigação dos recursos linguístico-discursivos, a autora destaca que houve amplo emprego de alguns operadores argumentativos como *e*, *que*, *para*, *mas*, *pois*, *como* e *porque* na orientação argumentativa de seus enunciados.

Na pesquisa de Cavalcanti (2016), intitulada *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do Curso Médio Técnico e alunos do Proeja Ensino Médio*, há discussão acerca de processos de retextualização de alunos colaboradores recém-chegados ao Ensino Médio profissionalizante, integrantes da rede pública federal de ensino de Alagoas, com base na produção textual/discursiva de gêneros opinativos (Exposição Oral de ponto de vista e Artigo de Opinião). Os resultados da pesquisa evidenciaram que a suposta ausência do trabalho com a argumentação em práticas de sala de aula, apontada pelos colaboradores da pesquisa, dificultaram a produção de gêneros opinativos nas modalidades oral e escrita desses alunos.

Oliveira (2016), em *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*, tem como objetivo a caracterização do gênero redação do ENEM sob o ponto de vista da ação social que envolve o texto, da estrutura composicional textual/discursiva e dos tipos de acordo e técnicas argumentativas da Nova Retórica. O *corpus* de tal pesquisa compõe-se de 100 redações do ENEM (2013) de todas as regiões do país, avaliadas com a nota máxima (1.000) pelos corretores/avaliadores do ENEM. As redações foram analisadas em quatro etapas: a) descrição das condições de produção da redação; b) caracterização do gênero nos aspectos interno e externo; c) sistematização de dados sobre a estrutura composicional textual/discursiva e d) levantamento dos tipos de acordo e das técnicas de argumentação.

Como resultados, Oliveira (2016) conclui que o gênero redação do ENEM apresenta, em sua caracterização externa, aspectos pertencentes à proposta de hierarquia de sentido de Miller (2009). A caracterização externa também aponta aspectos como: a produção, a circulação e a recepção do gênero, mobilizando formas de enunciados padronizados determinados pela circunstância. Já a caracterização interna, apresenta todas as macroproposições do protótipo da sequência argumentativa e do plano de texto fixo. Quanto às categorias bakhtinianas, as redações demonstraram a unidade do texto na construção composicional argumentativa, o estilo de escrita formal da língua portuguesa e o conteúdo temático com um tema direcionado à problemática social. Na análise retórica, a autora identificou as técnicas argumentativas mais recorrentes do tipo de acordo relativo ao real – fato – com argumentos quase-lógicos e baseados na estrutura do real, geralmente, de vínculo causal. Por fim, há a defesa de que o

gênero redação do ENEM apresenta características peculiares que o diferencia de outros textos de natureza argumentativa.

Já em Silva (2018), com a pesquisa intitulada *Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II*, o objetivo foi desenvolver uma proposta pedagógica que contemplasse o trabalho com a argumentação oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, a partir da compreensão dos gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado. O autor finaliza a investigação, fazendo uma síntese das principais ideias discutidas ao longo da pesquisa, a saber, conceitos de argumentação, oralidade, gênero textual, debate e seminário, além de pontuar o papel importante que o professor assume para a promoção da aprendizagem.

É notável que os estudos citados relativos à argumentação abrangem diferentes gêneros, estruturas e recursos discursivo-argumentativos/retórico-argumentativos que enfatizam aspectos peculiares ao estudo do texto de natureza argumentativa. Entretanto, não encontramos estudos que investiguem o *continuum* fala e escrita com diferentes gêneros do âmbito argumentativo em sala de aula. Logo, isso demonstra a pertinência desta pesquisa não só para os estudos linguísticos, mas também para construção de possibilidades metodológicas para o ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa.

Após apresentarmos o cenário de investigação, na próxima subseção tratamos da importância e dos objetivos desta pesquisa.

1.2 A RELEVÂNCIA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A relevância desta pesquisa está atrelada a uma série de fatores relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, a saber:

- Os resultados de nossa dissertação de Mestrado em relação à argumentação;
- A noção de *continuum* fala-escrita, de Marcuschi (2001);
- Os conceitos de progressão e de agrupamentos de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004);

- Escassas investigações sobre o processo de produção textual do gênero redação do ENEM;
- Um número reduzido de investigações sobre o processo de produção textual dos gêneros envolvidos na atividade júri simulado.

Com a nossa dissertação de Mestrado (GROOS, 2017)⁵, que teve como objetivo investigar, por meio da metodologia da pesquisa-ação, o processo de qualificação da produção textual (no gênero redação do ENEM) dos alunos da Educação Básica, com foco na progressão textual, concluímos que a argumentação, nos textos do sujeito da pesquisa, foi baseada no senso comum ou nos seus conhecimentos prévios. Além disso, quanto à análise da coesão, se a argumentação nos textos estivesse ancorada em dados, fatos, informações ou estatísticas, por exemplo, o emprego de elementos de coesão poderia ter sido ampliado.

Já em relação à progressão referencial, houve o uso de: introdutores de paráfrase e de expressões nominais referenciais que resumem, encapsulam e, até mesmo, realizam orientações argumentativas. Tal como foi verificado para a coesão, o avanço na argumentação certamente propiciaria maior variedade de expressões nominais referenciais, o que qualificaria a progressão referencial. Diante de tais resultados, julgamos que os estudos sobre o processo de construção da argumentação, em gêneros orais e escritos dos discentes da Educação Básica, precisam ser ampliados.

Em segundo lugar, pautamo-nos na noção de *continuum* entre fala e escrita, proposta por Marcuschi (2001), em que o autor defende que “o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 23-24). Ademais, seguimos os preceitos de Dolz e Schneuwly (2004) quanto à progressão e os agrupamentos de gêneros, que ficam no nível dos gêneros e na busca pela definição de capacidades da linguagem globais.

Para decidir quais gêneros argumentativos seriam trabalhados nas oficinas na escola, escolhemos o gênero redação do ENEM por dois motivos: essa redação já

⁵ A pesquisa, intitulada *A qualificação da progressão textual em oficinas de produção de texto*, foi realizada em oficinas semanais de produção textual, em 2016, com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria (RS, Brasil). A análise do *corpus*, baseada a Linguística Textual, constatou benefícios relacionados à qualificação das produções textuais, com foco no desenvolvimento da progressão textual, principalmente, no que se refere à progressão referencial e à progressão temática.

havia sido objeto de análise em nossa Dissertação de Mestrado, como destacado anteriormente; e porque existem poucas investigações sobre o processo de produção de tal gênero.

Por ser um gênero que é produzido por milhões de pessoas anualmente⁶, pressupõe-se que muitos estudos já se dedicaram a investigá-lo. Não é essa a realidade que encontramos. Ao realizarmos o levantamento, novamente no *Catálogo de dissertações e teses* da CAPES, dos estudos prévios a respeito do gênero redação ou, mais especificamente, redação do ENEM, destacamos: Pavani, Köche e Boff (2006), Pistori (2012), Brito (2016) e Oliveira (2016), que versam, respectivamente, sobre a redação do vestibular como um gênero textual tipologicamente heterogêneo, o gênero dissertação escolar, a redação do vestibular como um gênero discursivo, e a caracterização do gênero redação do ENEM. Não encontramos, entretanto, estudos sobre o que nos propomos a investigar nesta pesquisa. Isso demonstra a carência e a necessidade de pesquisas sobre tal gênero.

A escolha da atividade júri simulado foi opção dos participantes da pesquisa, uma vez que o nosso projeto inicial de investigação previa como gênero oral a ser pesquisado o comentário jornalístico radiofônico. Havíamos selecionado tal gênero por pertencer à ordem argumentativa e por circular na esfera comunicativa que imaginamos ser da preferência dos alunos. Entretanto, como destacaremos no capítulo 5 – *Metodologia*, mais especificamente, na subseção 5.3 – *A descrição das oficinas*, o interesse da turma voltou-se para o júri simulado.

Partindo, então, dos pressupostos teóricos utilizados como aportes investigativos e da pertinência de nosso estudo, as questões de nossa pesquisa são as seguintes:

- Quais são os avanços no desenvolvimento argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa, a partir de *corpora* orais e escritos produzidos em atividades didáticas e dinamizadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa?

⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na edição de 2019, o ENEM teve 5,1 milhões de inscritos.

- Quais são as marcas do discurso argumentativo, em atividades didáticas baseadas na progressão entre a atividade júri simulado e o gênero redação do ENEM, caso ocorra o desenvolvimento textual oral e escrito?

Com o propósito de responder a essas questões, no curso desta investigação trabalhamos com a seguinte hipótese:

É necessário que o ensino da argumentação seja trabalhado tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos nas aulas de Língua Portuguesa para que haja avanços qualitativos no desempenho argumentativo seja ele oral ou escrito por parte dos discentes-usuários.

Para atendermos ao estudo proposto nesta pesquisa, no sentido de verificar a validade de nossa hipótese, estabelecemos como objetivo geral:

- Investigar, a partir de *corpora* orais – gêneros envolvidos no júri simulado – e escrito – redações do ENEM – produzido em atividades baseadas no *continuum* entre gêneros orais e escritos, dinamizadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa, o desenvolvimento argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa.

Com vistas a atingir esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar, a partir da realização de oficinas na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, o desenvolvimento argumentativo dos discentes-usuários tanto na escrita, por meio do gênero redação do ENEM, como na oralidade, por meio de gêneros envolvidos na atividade júri simulado.
- Identificar marcas do discurso argumentativo, analisando o possível processo qualitativo de domínio desses recursos.

- Comparar o desempenho argumentativo de dois sujeitos de pesquisa na participação no júri simulado e na escrita da redação do ENEM.
- Investigar como uma concepção de gênero aplicada a partir de uma visão de *continuum* entre gêneros orais e escritos pode ser eficaz no ensino de Língua Portuguesa.

Após apresentarmos a contextualização inicial, o estado da arte, a pertinência do nosso estudo, as questões, a hipótese e os objetivos desta pesquisa, na próxima subseção, destacamos a organização retórica da tese.

1.3 A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA TESE

Esta tese está dividida em sete capítulos. Além disso, há as referências, os apêndices e o anexo. Nas *Considerações iniciais*, procuramos apresentar o tema, o estado da arte, a questão de pesquisa, a pertinência, os objetivos e os pontos basilares do referencial teórico e metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, *A perspectiva de linguagem e de ensino*, iniciamos a discussão das perspectivas teóricas abarcadas pela pesquisa. Para isso, tal capítulo está dividido em duas seções: *Linguagem e Interação no mundo e no ensino*. Esse capítulo abarca, portanto, a teorização sobre como vemos a linguagem e a interação nesta pesquisa.

Em *Gêneros discursivos*, o terceiro capítulo, discorreremos sobre a questão dos gêneros, com o viés de autores fundamentais, a questão dos gêneros na escola e os gêneros específicos abarcados na investigação. O capítulo subdivide-se, portanto, em quatro: *Autores basilares*, *Gêneros orais e escritos na escola*, *O gênero redação do ENEM*, e *Alguns gêneros presentes na atividade júri simulado*.

No quarto capítulo, *Argumentação*, em primeiro lugar, versamos sobre o *Breve percurso histórico e a Nova Retórica*. Depois, discutimos *O papel da argumentação no ensino*.

O quinto capítulo, *Metodologia*, está dedicado à apresentação metodológica utilizada para este estudo. Desse modo, está organizado em cinco subseções: *Caracterização da pesquisa*; *A metodologia das oficinas*; *A escolha dos sujeitos de pesquisa* e *Critérios de análise do corpus*.

Em *Análise e discussão*, sexto capítulo, realizamos a análise e a discussão em relação ao *corpus* da investigação. Para isso, dividimos o capítulo em três subseções: *Análise das redações do ENEM e do júri simulado*; *Comparação sobre o desenvolvimento argumentativo no corpus oral e escrito* e *A eficácia da visão de continuum entre gêneros orais e escritos no ensino*.

Já em *Considerações finais*, destacamos os resultados desta pesquisa com base nos objetivos e nos pressupostos teóricos e metodológicos empregados em tal investigação. Depois disso, ainda estão presentes as *Referências bibliográficas*, os *Apêndices* e um *Anexo*.

Nos *Apêndices*, estão presentes: o planejamento das oficinas realizadas na escola; e os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a saber, Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), Termo de assentimento (TA), Termo de confidencialidade e Autorização institucional da escola envolvida na pesquisa. No *Anexo*, encontra-se a transcrição do júri simulado. Realizada a exposição de como está organizada esta tese, passamos ao próximo capítulo.

2 A PERSPECTIVA DE LINGUAGEM E DE ENSINO

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (BAKHTIN, 2011, p. 154).

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa no que se refere à perspectiva de linguagem e de ensino. Em primeiro lugar, na seção 2.1, discutiremos o viés interacional da linguagem, com o aporte fundamental em Bakhtin (1997; 2014). Depois, na seção 2.2, trataremos da interação no ensino, ancorados em Vygotsky (1984; 1991).

2.1 LINGUAGEM

Historicamente, a linguagem foi conceituada de diferentes modos, de acordo com a perspectiva teórica que se seguia. Koch (2006) sintetiza essas concepções em três principais: “a. como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b. como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; e c. como forma (‘lugar’) de ação ou interação” (KOCH, 2006, p. 7). Inserimo-nos na terceira perspectiva para a realização desta pesquisa.

Nesse viés, como destaca Morato (2004, p. 317), “a língua não é só um signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é somente um intermediário entre o nosso pensamento e o mundo”. Para a linguista, a linguagem é uma ação humana e a ação humana age sobre a linguagem (cf. MORATO, op. cit.).

Um dos principais teóricos difusores e defensores dessa noção de que a interação constitui parte essencial da linguagem é o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da*

língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor).

Além disso, a interação verbal tem papel primordial para a língua:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2014, p. 127).

O produto dessa comunicação verbal concreta, que se constitui através da interação, tem como resultado a enunciação. Para o filósofo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2014, p. 116). A estrutura da enunciação, para Bakhtin (2014, p. 118), é determinada tanto pelo meio social mais amplo quanto pela situação social mais imediata. Nesse sentido, os participantes e a situação “determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”.

A enunciação, portanto, segundo o autor, só se realiza na comunicação social, que, por sua vez, “é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias) das quais ela é muitas vezes apenas o complemento” (BAKHTIN, 2014, p. 128). Assim, para acontecer mudanças na língua,

as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 2014, p. 129).

Além disso, Bakhtin (Ibid., p. 117) defende que a palavra é composta por duas faces, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (grifos do autor). Para nós, que nesta pesquisa trabalhamos com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com produção textual de gêneros orais e escritos, é primordial considerar a interação entre

professora/pesquisadora e alunos como parte constituinte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, outro termo bakhtiniano que merece destaque é o *diálogo*, compreendido tanto no sentido estrito, comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, quanto num sentido amplo (ou seja, todo tipo de comunicação verbal) como uma das formas fundamentais de interação. Segundo Bakhtin (1997),

o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 1997, p. 294, grifos do autor).

Brait (2001) contribui com a discussão ao afirmar que não é apenas o discurso oral que é considerado como forma de interação. Segundo a estudiosa bakhtiniana,

a perspectiva do outro enquanto discurso e interdiscurso, enquanto constitutivo da linguagem, na medida em que o autor situa o texto impresso, ou suas diferentes formas de produção, circulação e recepção em diferentes esferas, como resposta a outras interações da mesma natureza e, ao mesmo tempo, como decorrente de um estilo ou de um confronto de estilos ou problemas científicos, por exemplo. Essa característica dialógica da linguagem será, evidentemente, estendida para qualquer enunciação, para todas as formas de interação verbal [...] (BRAIT, 2001, p. 144-145).

Essa noção dialógica, para a pesquisa e também para o ensino, possibilita que o professor/pesquisador assuma o lugar de observador, capaz de perceber e intervir nas especificidades dos alunos. Interessa-nos destacar a importância do diálogo, visto que foi utilizado tanto durante a realização das oficinas quanto no processo de produção textual do gênero redação do ENEM, com os bilhetes orientadores produzidos pela professora/pesquisadora entre a primeira e a segunda versão dos textos dos alunos.

O bilhete orientador, como destaca Fuzer (2012), é uma das formas que os professores de Língua Portuguesa encontram para dialogar com os textos dos alunos e com os próprios alunos e, segundo Signorini (2006, p. 215), é visto com um “gênero catalizador” uma vez que favorece ‘o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação,

tanto do professor como de seus aprendizes””. Além disso, como aponta Ruiz (2001, p. 63), “os ‘bilhetes’, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”.

Sobre o bilhete orientador, Fuzer (2012), seguindo o modelo sociorretórico de Swales, propõe a divisão do gênero em quatro movimentos básicos: reação do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita. Utilizamos os bilhetes orientadores para orientar a reescrita dos textos dos alunos, mas não seguimos a forma fixa de bilhete, como sugere a autora, pois nosso objetivo, com a utilização desse gênero, estava relacionado a elogiar o progresso alcançado pelos discentes e apontar sugestões para qualificar a produção.

Ainda sobre os bilhetes orientadores, Fuzer, Gerhardt e Lima (2015), ao analisarem como os alunos respondem às sugestões feitas por meio dos bilhetes orientadores, criam quatro categorias de possíveis ações dos discentes: a reelaboração, em que o aluno reformula seu texto com base nas sugestões contidas no bilhete; o escamoteamento, em que o aluno ignora as sugestões e mantém as inadequações da primeira versão; a réplica, que consiste na resposta direta ao bilhete orientador, sem estar atrelado à temática do texto; e a exclusão, em que o discente exclui o termo que apresentou algum desvio e que precisava de reelaboração.

Conhecer essas categorias de possíveis ações dos alunos é fundamental para sabermos como os discentes costumam interagir e reagir ao que é sugerido a sua produção textual. Retomaremos a reflexão sobre a importância dialógica para esta pesquisa no capítulo 5, em que detalhamos a metodologia empregada nas oficinas.

Já que estamos tratando de interação, é fundamental salientarmos a percepção que temos dos sujeitos interactantes, visto que “a língua existe porque os sujeitos a produzem” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 156). Ademais, o trabalho com leitura e escrita na escola também exige que demonstremos que, nas atividades que envolvem linguagem, devemos considerar os indivíduos envolvidos. Bakhtin (1993) considera que cada sujeito é único. Para o teórico, “aquilo que pode

ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória” (BAKHTIN, 1993, p. 58).

Essa noção de sujeito único é extremamente importante para esta pesquisa, pois, durante a realização das oficinas, cada aluno apresentou desenvolvimento de escrita e de oralidade singular. Com isso, coube à professora/pesquisadora perceber e acompanhar tal desenvolvimento.

Ainda sobre a relação entre linguagem e interação, Bakhtin (2014, p. 116, grifos do autor) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação”. Tal afirmação aproxima-se dos pressupostos teóricos defendidos por Lev Semyonovitch Vygotsky, assunto da próxima seção.

2.2 INTERAÇÃO NO MUNDO E NO ENSINO

Já que, para a realização da pesquisa, estivemos inseridos no ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula, com oficinas de produção de gêneros orais e escrito, é necessário apontarmos nossa ancoragem teórica relacionada ao ensino. Estamos apoiados, sobretudo, nos postulados de Lev Vygotsky, defensor de que as trocas entre parceiros sociais geram o desenvolvimento humano, por meio de processos de mediação e interação. Levando em conta nossos interesses, discutiremos as noções de interação, de zona de desenvolvimento proximal e de mediação.

Inicialmente, destacamos que, para Vygotsky (1998, p. 115), a aprendizagem é um processo essencialmente social que “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Segundo o autor, a aprendizagem inicia no nível social, na interação com o outro, para só depois, então, tornar-se individual. Em suas palavras,

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

A aprendizagem, dessa maneira, “não se inicia na escola, mas sim, desde o momento do nascimento da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Em sua interação com o mundo social, a criança desenvolve certos conceitos que o autor denomina de espontâneos, ou seja, “conceitos do cotidiano, não-conscientes ou sistemáticos, relacionados à experiência” (VYGOTSKY, 1998, p. 135). O autor observa a diferença entre esses conceitos e os de ordem científica, que em sua percepção, compreendem um “sistema hierárquico de inter-relações possibilitado pela aprendizagem escolar, que a partir da mediação do professor irá permitir a tomada de consciência” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Em relação a isso, em segundo lugar, cumpre-nos apontar o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991, p. 148).

Dessa forma, o nível desenvolvimento real refere-se ao desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal relaciona-se ao desenvolvimento mental prospectivo. Então, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal no ensino, há possibilidade de acompanhar e delinear o desenvolvimento dos alunos, o que propicia “o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Com isso, utilizar essa concepção durante a realização das oficinas possibilitou que percebêssemos o desenvolvimento linguístico e argumentativo dos discentes participantes desta pesquisa.

Interessa-nos, também, ressaltar a importância da mediação para o aprendizado. Esse é um conceito central para compreender os estudos vygotskyanos, segundo Oliveira (2010), estudiosa das concepções fundadas por Vygotsky, e pode ser entendido como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser *direta* e passa a ser *mediada* por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p. 28, grifos da autora). São dois os elementos mediadores, conforme Vygotsky (1984): os instrumentos e os signos. Para o autor,

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1894, p. 59-60).

Enquanto os signos têm orientação para o próprio sujeito e suas ações psicológicas, os instrumentos são externos ao indivíduo e causam mudanças nos objetos. Além disso, Vygotsky (1984, p. 45) afirma que “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”.

Desse modo, a interação entre sujeitos é fundamental para a construção do ser humano. Como defende Oliveira (2010),

é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Assim, no ensino, o professor exerce função importante ao mediar a relação entre o conhecimento e o aluno. Já que, como ressalta Vygotsky (1984, p. 64), “todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro interpsicológica, e, depois, intrapsicológica”, cabe ao docente planejar e dinamizar atividades que propiciem a interação entre os alunos para o desenvolvimento deles nesses dois níveis.

Além disso, Bezerra (2007), ao tratar do papel mediador do professor, defende que

[...] o professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BEZERRA, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva, o aluno é um sujeito ativo, que colabora com o professor. Como afirma Martins (1999, p. 119), “é com outros sujeitos humanos que maneiras

diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere”. A interação possibilita a manifestação da subjetividade construída socialmente. Assim, o sujeito que interage é construído coletivamente e, também, participa de modo ativo da construção social.

2.2.1 A interação por meio do texto e da correção textual-interativa

Como utilizamos a concepção interacional da língua, concordamos com Koch (2014, p. 173), ao afirmar que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (grifos da autora). Ademais, como defende a linguista,

é preciso pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que, conforme Beaugrande (1981), convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores, entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece [...] (Ibid, 173).

Então, é através do texto que há interação e mobilização de diferentes estratégias, sejam elas de ordem sociocognitiva, interacional ou textual, a fim de que o sentido seja produzido. Dessa forma, o texto é o resultado de atividades verbais de indivíduos atuantes em sociedade. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar na Educação Básica com a produção textual. O seguinte trecho resgatado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) reforça isso:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Já que o texto deve ser a base do ensino de Língua Portuguesa, defendemos que ele não deve ser visto como um produto acabado, em que o discente produz o texto e não o retoma para repensá-lo, revisá-lo e reescrevê-lo. O texto precisa ser

visto como um processo, em que a versão inicial seja apenas a materialidade linguística básica para reflexões, acréscimo de ideias, informações e argumentos, por exemplo. Desse modo, trabalhar com a reescrita das produções textuais dos alunos é fundamental para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Com essa atividade, o aluno tem a possibilidade de, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “verificar se [o texto] está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1997, p. 48).

Corroborando com isso Suassuna (2014, p. 120), ao afirmar que “a postura prescritiva deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leituras”. Dessa forma, a autora valoriza o papel mediador do professor como determinante para o desenvolvimento da produção textual.

Ruiz (2001) também defende que os textos são qualificados através da reescrita. Para a estudiosa, a forma como os textos são corrigidos interfere diretamente na segunda versão produzida pelo aluno. Ao investigar sobre essas formas de correção, tal autora aponta quatro formas: a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual-interativa. Os três primeiros tipos de correção já haviam sido apontados por Serafini (1989), como explica Ruiz (2001). Já a correção textual-interativa foi desenvolvida durante sua pesquisa e é justamente essa que adotamos durante a realização das oficinas, ao avaliar os textos dos alunos. Entretanto, julgamos importante tratarmos desses quatro tipos e, depois, explicarmos por que adotamos esta última.

A correção indicativa, segundo Ruiz (2001, p. 55), “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não-verbal, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”. Nesse caso, o professor indica aonde as alterações devem ser feitas pelos alunos, sem alterar o texto.

A correção resolutiva “é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (Ibid, p. 56). Esse tipo de correção é comparado por Ruiz (2001) com as operações de correção linguísticas que os escritores fazem ao

reescrever seus textos, tais como substituição, adição, supressão e deslocamento (cf. *Ibid.*, p. 56).

A terceira estratégia de correção, ou seja, classificatória, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1989 apud RUIZ, 2001, p. 60). Além disso, há a necessidade de interpretação dos símbolos metalinguísticos classificatórios que são convencionados entre professor e alunos para a compreensão do que deve ser revisto.

Por último, temos a correção textual-interativa, realizada através dos bilhetes orientadores, já referidos na seção 2.1 deste capítulo. Além do que expusemos em tal seção, convém ressaltarmos que

intervenções do tipo textual-interativo constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não-dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...] (RUIZ, 2001, p. 73).

Isso justifica a nossa escolha por essa perspectiva, pois, além de apresentarmos sugestões às questões textuais presentes no texto, podemos, também, dialogar com o aluno. Esse diálogo, como aponta Ruiz (2001), pode ser uma forma de estreitar laços de afetividade entre os sujeitos envolvidos, ou seja, professora/pesquisadora e alunos.

Faz-se necessário, também, tecermos um comentário sobre avaliação relacionada à produção textual. Como afirma Antunes (2006), ao avaliar os textos, há constituição do

ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. [A avaliação] tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza ‘os achados feitos’, e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta ‘como devemos prosseguir’, o que fazer ‘daqui em diante’, por ‘onde ir’, a que ‘ponto voltar’ etc. (ANTUNES, 2006, p. 66, grifos da autora).

Além disso, como ressalta Suassuna (2014, p. 133), ao considerar a tese bakhtiniana do dialogismo, em que a discursividade é constituída pela relação como outro, “avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno”.

Durante a avaliação, então, é fundamental que exista entre professor e aluno um diálogo cooperativo.

Em vista disso, ao interagirmos socialmente, através da linguagem – em suas diferentes manifestações, utilizamos textos que pertencem a determinados gêneros. Cada situação comunicativa demanda que saibamos empregar o gênero adequado. Dessa maneira, como os gêneros são um dos focos principais desta pesquisa, é necessário voltarmos nosso olhar para essa discussão. No próximo capítulo, trataremos disso.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

“O gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo.”

(BAKHTIN, 1997, p. 121).

Os gêneros, como postula Bazerman (2013, p. 13), “estão associados a sequências de pensamento, estilos de autoapresentação, posturas e relação autor-audiências, conteúdos e organizações específicos, epistemologias e ontologias, emoções e atos de fala”. Além disso, envolvem realizações sociais, instituições e classes durante a produção e recepção. A fim de discutirmos sobre esse assunto tão caro a esta pesquisa, dividimos este capítulo em quatro subseções, respectivamente: *Autores basilares*, *Gêneros orais e escritos na escola*, *O gênero redação do ENEM* e *A atividade júri simulado*.

3.1 AUTORES BASILARES

Muitas perspectivas teóricas têm se dedicado ao estudo de gênero. Dentre elas, como destacam Bawarshi e Reiff (2013), a linguística sistêmico-funcional (LSF)⁷, o inglês para fins específicos (ESP)⁸ e os estudos retóricos de gênero

⁷ “Abordagem linguística aos gêneros, baseada nas obras de M. A. K. Halliday, que opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente ligada à função e ao contexto social. A LSF sustenta que a linguagem se organiza de determinada maneira numa cultura porque tal organização cumpre um propósito social naquela cultura. ‘Funcional’ refere-se ao trabalho que a linguagem realiza em contextos determinados. ‘Sistêmico’ refere-se à estrutura ou organização da linguagem que fornece ‘sistema de escolhas’ disponível aos usuários da linguagem para a realização do sentido (CHRISTIE, 1999, p. 759)” (KILL, 2013, p. 255-256).

⁸ “Abordagem linguística de gêneros marcada pela análise das características textuais em relação aos valores e propósitos retóricos das comunidades discursivas. No quadro do ESP, o gênero é visto como uma classe relativamente estável de eventos linguísticos e retóricos que os membros de uma comunidade discursiva tipificaram com a finalidade de responder a metas comunicativas compartilhadas e realizadas” (KILL, 2013, p. 255).

(ERG)⁹. Marcuschi (2008) estabelece ramificações detalhadas desses estudos em âmbito internacional. Tal autor elenca sete perspectivas teóricas: sócio-histórica e dialógica; comunicativa; sistêmico-funcional; perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua; interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna; análise crítica; e sociorretórica/sócio-histórica e cultural.

Dada essa variedade de perspectivas, o gênero recebe conceitos múltiplos. Ademais, muitas abordagens foram criadas no mundo para que fosse possível sua compreensão e ensino. Tal é a diversidade de definições, que refletem até na etimologia, como apontam Bawarshi e Reiff (2013),

por um lado *genre* remonta, através do termo correlacionado *gender* [gênero social], ao termo latino *genus*, que se refere a “espécie” ou “classe de coisas”. Por outro lado, *genre*, novamente por meio do correlato *gender*, pode remontar ao cognato latino *gener*, que significa gerar (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 16, grifos dos autores).

O que liga todas essas vertentes, segundo Bawarshi e Reiff (2013), é a noção de que os gêneros refletem ações sociais e modos de agir no mundo, fornecendo maneiras de tanto investigar como os textos funcionam em dados contextos quanto de ensinar os estudantes a agir em várias situações. No sentido do conceito de gênero ser importante para o agir docente, que prepara os alunos para diversas necessidades comunicativas da vida, Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009) concluem:

um mundo unido pela comunicação e pelo conhecimento, construindo uma cooperação cada vez mais complexa em diversos níveis, coloca uma demanda crescente sobre os gêneros que partilham nossos significados e nosso conhecimento, coordenam nossas ações e mantêm coesas nossas instituições. Um mundo em transformação por novas tecnologias e mídias, bem como por novos arranjos sociais e econômicos, requer a transformação rápida e profunda dos gêneros. Em um mundo onde problemas prementes exigem níveis crescentes de coordenação e compreensão mútua, forja gêneros efetivos é uma questão de bem-estar global. Em um mundo onde cidadãos de todas as nações precisam de graus cada vez mais elevados de participação letrada, desenvolver a competência comunicativa de todos, tornar disponíveis os gêneros do poder e da cooperação, é uma questão de

⁹ “Abordagem retórica ao gênero que enfatiza o estudo dos gêneros como formas de cognição situada, ação social e reprodução social. Os ERG têm contribuído para o trabalho da nova retórica ao examinar de que maneira os gêneros, vistos como modos retóricos tipificados de agir em situações recorrentes e de realizá-las, funcionam como meios simbólicos de estabelecer identificação e cooperação social” (KILL, 2013, p. 253).

capacitação e de justiça social (BAZERMAN; BONINI; FIGUEIREDO, 2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 18).

Além de capacitar os discentes para agir em diferentes gêneros, é possível, também, para a figura do professor, investigar e acompanhar como ocorrem avanços linguísticos em tais gêneros. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff (2013, p. 99), ao comentarem a síntese dos estudos brasileiros sobre gêneros, afirmam que tais estudos “oferecem um modo de ver essas tradições como mutuamente compatíveis e capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas pelas quais se possa compreender o funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros”.

Com isso, ressaltamos que seguimos, predominantemente, a tradição suíça dos estudos de gêneros, que tem base teórica em Bakhtin, por exemplo. Entretanto, reconhecemos a importância de outras vertentes, como os estudos de Miller ([1994] 2014), para a tradição dos estudos retóricos de gêneros. A seguir, discutimos os pressupostos sobre gêneros da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997).

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997), ao tratar dos problemas e definição dos gêneros do discurso, enfatiza que todos os campos da atividade humana se relacionam ao uso da linguagem. Segundo o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 261). Dessa maneira, a multiplicidade de gêneros é enorme, mas a natureza verbal é um traço que os une.

Bakhtin (1986), então, define e destaca a complexidade dos gêneros usados em determinadas esferas sociais:

Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso não têm limites, porque as diversas possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, e cada esfera de atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e se amplia à medida que a própria esfera desenvolve-se e torna-se mais complexa. Uma ênfase particular deveria ser dada à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 1986, p. 60).

Assim, o enunciado não é suficiente por si mesmo, mas conhece e retoma outros de modo que, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os

dominásemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Dessa forma, os gêneros exercem um papel importantíssimo durante a interação de indivíduos.

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso, por estarem inseridos em esferas discursivas, são heterogêneos, classificam-se em: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são originados em situações de comunicação verbais imediatas, espontâneas e mantêm relação mais direta com a realidade, pois pertencem ao nível das experiências pessoais, decorrendo das múltiplas práticas de linguagem cotidianas, como a conversação, os diálogos familiares, reuniões de amigos, etc. Já os secundários emergem de situações mais complexas e evoluídas de comunicação cultural, absorvem e transmutam os gêneros primários do cotidiano. Dolz (2004, p. 31), nessa perspectiva, conclui que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

Quanto aos gêneros secundários, Dolz (2004) afirma que há pelo menos duas rupturas em relação aos primários: os gêneros secundários não se ligam de maneira imediata a uma situação comunicativa, ou seja, são independentes do contexto imediato; a apropriação de tais gêneros não é feita diretamente. Segundo o autor, “aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato” (DOLZ, 2004, p. 29).

Outro ponto central que Bakhtin (1997) postula são os três constituintes do gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático é o que pode ser dito por meio do gênero; o estilo consiste na seleção dos recursos linguísticos e nas marcas da posição enunciativa do autor; e a construção composicional trata do arranjo interno, da forma específica pertencente ao gênero. Tais constituintes são determinados pelas características específicas da situação de produção dos enunciados e pela avaliação valorativa que o locutor faz sobre os temas e os interlocutores de seu discurso, de modo que os gêneros e os textos (enunciados) não podem ser compreendidos ou produzidos sem levarmos em consideração os elementos do seu contexto de produção.

A compreensão bakhtiniana dos gêneros como eventos de enunciação, atrelados à noção de interação social, contribui para o ensino de produção textual. Nesse viés, o texto deixa de ser analisado estritamente pelo ponto de vista

linguístico e passa a ser considerado como resultado de interações sociais, articulado às atividades humanas, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais onde são produzidos. Compreendemos, portanto, o texto, nesta pesquisa, como “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p. 173, grifos da autora). Ademais, como defende a Koch (2014),

é preciso pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que, conforme Beaugrande (1981), convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores, entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece [...] (Ibid, p. 173).

Então, é através do texto que há interação e mobilização de diferentes estratégias, sejam elas de ordem sociocognitiva, interacional ou textual, a fim de que o sentido seja produzido. Dessa forma, o texto é o resultado de atividades verbais de indivíduos atuantes em sociedade. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar na Educação Básica com a produção textual oral e escrita.

Mikhail Bakhtin, portanto, não teve como foco dos seus estudos o ensino e a aprendizagem da produção textual, mas fundou um referencial para o desenvolvimento de pesquisas em áreas diversas e em discussões sobre a apropriação dessas práticas sociais pela escola, tendo como objeto de ensino os gêneros. Entre essas pesquisas, consideramos relevante para a nossa investigação, os trabalhos desenvolvidos por estudiosos como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e Travaglia et al. (2013).

Schneuwly e Dolz (2004), influenciados, dentre outras concepções, além da teoria dos gêneros de Bakhtin (1997), pelo quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD)¹⁰, de Bronckart (1999), desenvolvem procedimentos metodológicos para o ensino de gêneros textuais em que procuram associar a teoria à prática educativa. Schneuwly e Dolz (2004) consideram o gênero como um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem. Além disso, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais:

¹⁰ O ISD, como resumem Ferraz e Gonçalves (2015, p. 60), “é uma ciência contemporânea, que estuda as ações de linguagem, materializadas em gêneros textuais, por sua vez, reguladores de textos empíricos”.

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 de posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), é através dos gêneros que se dá a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais especificamente, o ensino da produção de textos orais e escritos¹¹. Nessa abordagem, os autores sugerem que os professores devem, a partir da noção de gênero, procurar confrontar os aprendizes com modelos de práticas de linguagem do seu mundo social e proporcionar-lhes a reconstrução dessas práticas e sua consequente apropriação.

A escola, para esses pesquisadores, deve proporcionar, através da reflexão e intervenção sistemática, o contato dos alunos com uma variedade de textos, o que lhes possibilita conhecer e dominar determinados gêneros textuais, assim como desenvolver capacidades de ir além desses, produzindo outros a partir dos conhecimentos dos gêneros que já dominam.

Com isso, surge outro ponto central para Schneuwly e Dolz (2004) e que é base de nossa investigação: a progressão de gêneros. Segundo os autores, a progressão, na tradição escolar, é definida “por uma sequência quase imutável de gêneros, baseada ou em consideração sobre a complexidade do objeto a ser descrito, ou em considerações de inclusão” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47). Além disso, nessa tradição, a progressão é vista como aditiva, que constrói passo a passo a “arte de escrever”, é sempre idêntica a si própria e privilegia o “coroamento” do esforço pedagógico no ensino de língua materna. Entretanto, para os autores, ao lado dessa tradição, há outra, minoritária, que leva a sério as situações escolares como situações de comunicação.

Os princípios da progressão, definidos por Dolz e Schneuwly (2004) e elencados por Marcuschi (2008) são estes:

1) A progressão é organizada em torno de um agrupamento de gêneros: cada grupo se acha formado dentro de uma modalidade discursiva ou um tipo básico predominando.

¹¹ Ampliaremos a discussão sobre os gêneros orais e escritos na escola na próxima seção.

- 2) A progressão se dá de forma espiralada: o mesmo gênero é dominado em vários níveis.
- 3) Os gêneros são tratados de acordo com os ciclos de ensino: mesmo assim as escolhas podem ser flexíveis, pois não se pode estabelecer um grau de dificuldades crescentes nos gêneros.
- 4) Aprendizagem precoce para assegurar domínio longo do tempo: os mesmos textos devem ser produzidos em vários momentos ao longo dos ciclos.
- 5) Evitar a repetição, sobrepondo-se diferentes níveis de complexidade: cada gênero pode ser abordado em níveis diversos de exigência e dificuldade, desde uma sofisticação mínima até uma máxima, de acordo com o avanço do ensino. Deveria ser evitado o tratamento reiterado dos mesmos gêneros por séries (MARCUSCHI, 2008, p. 220).

Para criar um instrumento que construa a progressão, Dolz e Schneuwly (2004), optam por um enfoque de agrupamento de gêneros, que respondem a três critérios na busca pela progressão:

1. correspondem às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomam, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. são relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

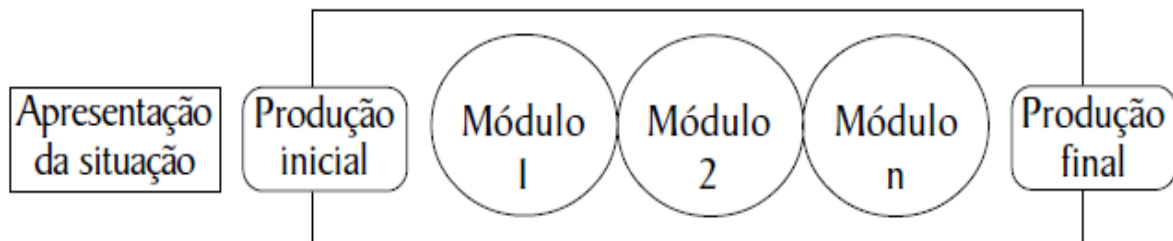
Além disso, Ferraz e Gonçalves (2015) postulam que a noção de agrupamentos de gêneros está relacionada a dois elementos: às esferas de comunicação (BAKHTIN, 1992), no sentido mais amplo, e em sentido restrito ao contexto de produção. Tais autores exemplificam essa questão com os gêneros artigo de opinião e editorial, que têm, no mínimo, três elementos comuns: “o objetivo de convencer o leitor sobre uma questão polêmica (tema) e são publicados em jornal (suporte). Este último elemento fá-los pertencer à esfera jornalística” (FERRAZ; GONÇALVES, 2015, p. 58).

Dolz e Schneuwly (2004) criam, então, cinco agrupamentos de gêneros, que trabalham no nível dos gêneros e na busca pela definição de capacidades da linguagem globais. Compõem tais agrupamentos os gêneros da ordem do *narrar*, do *relatar*, do *argumentar*, do *expor* e do *descrever ações*. Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que pode haver casos em que um gênero não pertença apenas a um agrupamento. Salientamos que nos dedicamos, nesta pesquisa, a investigar gêneros da ordem do *argumentar*.

Buscando, então, redimensionar o trabalho com práticas de linguagem na escola por meio dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem uma rede de procedimentos denominada de sequência didática, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O trabalho com a sequência didática auxilia na apropriação de noções, técnicas e instrumentos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita dos alunos, nas mais diversas situações de comunicação. A Figura 1 ilustra a proposta de sequência didática dos autores.

Figura 1 - Esquema da sequência didática (SD)



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Com a análise da Figura 1, notamos que a sequência didática é composta por apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de atividades e de exercícios sobre o gênero e produção final. Nesta pesquisa, utilizamos essa abordagem nas oficinas de produção textual. Dolz e Gagnon (2015) defendem que a SD não é apenas uma ferramenta escolar para o ensino da produção oral e escrita, mas também é uma ferramenta que permite compreender as dificuldades encontradas durante esse processo de produção textual, visto que favorece o controle consciente dos processos implicados em tal atividade.

Antes de finalizarmos esta subseção, cumpre-nos diferenciar gênero de atividade, como o fazem Travaglia e Negreiros (2019). Esses autores citam Schneuwly (2004, p. 23), Fairclough (2003) e Travaglia et al. (2013), que diferenciam os dois termos da seguinte maneira:

Tendo em vista o que ficou dito podemos dizer que a atividade social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto o gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial. Assim o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza (TRAVAGLIA et al., 2013, p. 4).

Ainda sobre isso, Travaglia et al. (2013) definem que

[...] os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. Já as atividades são ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos. Se temos o objetivo de cortar uma árvore, realizamos, por exemplo, a atividade de lenhador (cortar a madeira para vendê-la para o uso como combustível por meio da queima na forma de lenha) ou outra, como a de jardineiro ou paisagista (estruturar um paisagismo em que a árvore não se encaixa) ou a de construtor (limpar o terreno para implantação de uma obra) ou ainda a de agricultor (preparar o terreno para o plantio). Em todos os casos há uma ação de cortar a árvore que se fará usando um instrumento: um machado ou uma serra manual ou elétrica, conforme o que há de tecnologia no grupo social em que a atividade se realiza. Isto mostra que os instrumentos podem variar, mudar, conforme o tempo e grupo social. (TRAVAGLIA et al, 2013, p. 3).

Adotamos essa diferenciação para denominar o júri simulado como uma atividade que é realizada por meio de diferentes gêneros. As ações envolvidas nessa atividade social são: defender ou acusar alguém por homicídio ou tentativa de homicídio (compromisso dos advogados) e julgar (compromisso dos jurados – representantes da sociedade) tal crime a partir tanto da acusação quanto da defesa do réu e, também dos relatos das testemunhas envolvidas no crime. Dentre os gêneros envolvidos no júri simulado, analisaremos os que mais estão atrelados ao desenvolvimento da argumentação e que são representados pelos papéis ocupados pelo advogado de defesa e pelo advogado de acusação (representante do Ministério Público).

Já a redação do ENEM é um gênero que faz parte da atividade ENEM. Ou seja, o ENEM é uma atividade social que engloba outras etapas e disciplinas, por

exemplo, e a redação que se deve produzir para esse exame é um dos gêneros presentes.

Após apresentarmos os autores basilares sobre gêneros, na próxima seção, trataremos dos gêneros orais e escritos na escola.

3.2 GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA

Iniciamos esta subseção com a explicação do que entendemos pelos conceitos *fala*, *escrita*, *oralidade* e *letramento*, todos conceitos fundamentais para nossa investigação. Para isso, estamos ancorados em Marcuschi (2001).

O início da discussão da diferenciação de tais termos, para Marcuschi (2001), está pautado na ideia de que a escrita e a oralidade são práticas linguísticas com características próprias, mas não são opostas a ponto de caracterizar uma dicotomia. Para o autor,

a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo das letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Ao realizar a distinção entre as dimensões fala e escrita, de um lado, e oralidade e letramento, de outro lado, o linguista postula que tratam, respectivamente, de distinções entre práticas sociais e entre modalidades do uso da língua. Assim, a oralidade é conceituada como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Ela pode se realizar tanto em contextos informais quanto em contextos formais. Uma sociedade, para o autor, pode ser totalmente oral, caso das comunidades indígenas que não fazem uso da escrita, ou de oralidade secundária, caso da sociedade brasileira, que usa intensamente a escrita.

A escrita, por sua vez, é tida como um “modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Atrelado à escrita está o

letramento, ou seja, “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*” (MARCUSCHI, 2001, p. 21, grifo do autor).

Já a fala é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Assim, a fala é caracterizada por usar a língua por meio de sons sistematicamente articulados e significativos.

Por muito tempo, fala e escrita foram encaradas como sistemas dicotômicos, ou seja, opostos. Nessa perspectiva, a fala era contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária. Por outro lado, a escrita era descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Tal visão deu origem à maior parte das gramáticas escolares em uso até hoje.

Essa visão, como assevera Marcuschi (2001), deve ser rejeitada, pois considera a fala como o lugar do erro e do caos gramatical e toma a escrita como o lugar do bom uso da língua. Fala e escrita, portanto,

são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante (MARCUSCHI, 2001, p. 35, grifo do autor).

Esse é um dos pontos centrais que originou nosso interesse em investigar nesta pesquisa tanto gêneros orais quanto gêneros escritos atravessados pela argumentação. De uma vez por todas, o professor de língua portuguesa precisa prestigiar e desenvolver tanto produções orais quanto produções escritas. Dar visibilidade e prestígio para apenas para uma delas é desconsiderar a multiplicidade de representações de nossa língua. Além disso, o trabalho com as duas modalidades amplia a capacidade linguística dos discentes, o que o favorece não só no contexto escolar mas também na sua atuação em sociedade, seja na escola ou fora dela.

Na tentativa de observar os gêneros numa relação entre fala-escrita, Marcuschi (2008), afirma que essa relação resulta numa visão antidicotômica e sugere que os gêneros

1. são históricos e têm origem em práticas sociais;

2. são sociocomunicativos e revelam práticas;
3. estabilizam determinadas rotinas de realização;
4. tendem a ter uma forma característica;
5. nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal;
6. sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição;
7. são eventos com contrapartes tanto orais como escritas. (MARCUSCHI, 2008, p. 191).

Salientamos, entretanto, como apontam Dolz e Bueno (2015), que fala e escrita apresentam características distintas, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Algumas características do oral e da escrita

Oral	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Inscreve-se em uma temporalidade (o tempo de uma conversa, ou conferência ou um telejornal etc.); • Depende fortemente do ouvido; • As informações não verbais e os elementos referenciais podem ser apreendidos na situação de comunicação; • Sintaxe atrelada ao gênero textual; • Correções feitas por meio de retomadas, hesitações ou rupturas; • Comentários metalinguísticos e palavras <i>passapartouts</i>; • Coesão marcada pela repetição; • Gestão poligerada pelos participantes da situação de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscreve-se em um espaço (de um livro, de uma camiseta, de um corpo etc.); • Depende fortemente do olho; • O texto pode estar distante de sua situação de produção (lemos hoje romances do século passado); • Esperamos que no texto haja todas as informações necessárias para sua compreensão; • O enunciador pode retornar sobre o seu texto para fazer correções ou completar as informações; • As regras de escrita, válidas para muitos gêneros, prescrevem que não deve haver repetições de palavras ou ideias.

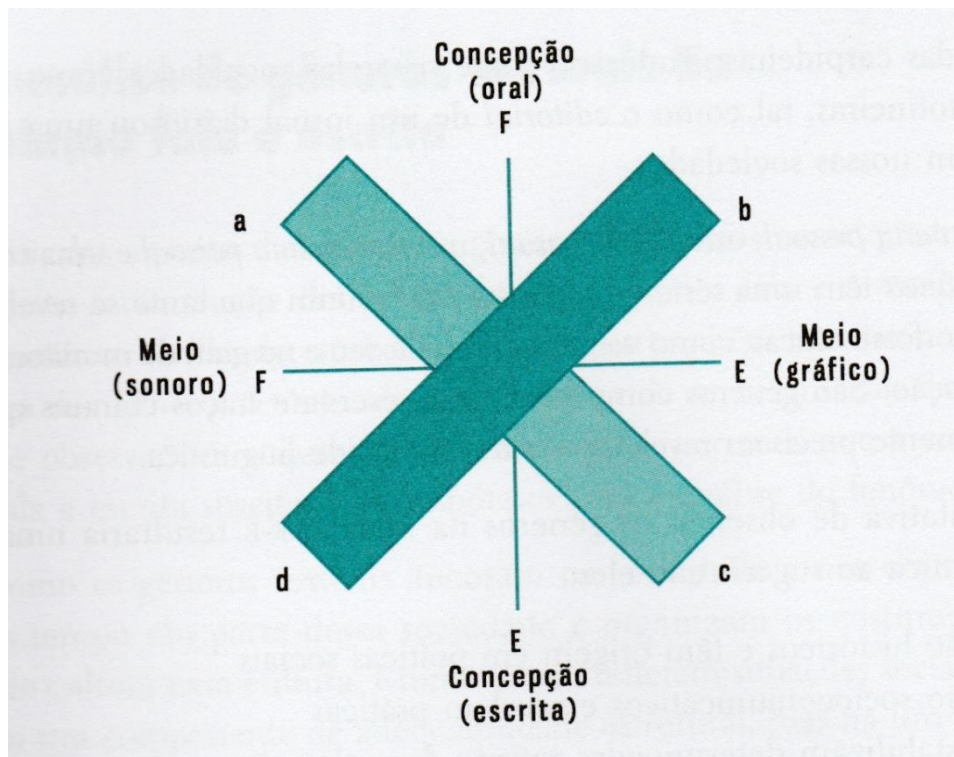
Fonte: (DOLZ; BUENO, 2015, p. 123).

Dolz e Bueno (2015) postulam que é preciso levar em conta essas características distintas das duas modalidades de comunicação, pois permitem o distanciamento entre elas, já que muitas outras as colocam em um *continuum*.

Para representar as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, Marcuschi (2008) cria um gráfico, em que considera as condições de produção

(concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico e fônico). A apresentação de tal gráfico é feita com a ressalva de que deve haver cautela para não situar a representação numa visão dicotômica, porque ainda situa as observações em patamares.

Figura 2 – Representação da oralidade e da escrita pelo meio da produção e concepção



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 192).

Com a análise do gráfico, notamos que em [a] há o domínio do tipicamente falado. Em [c], há o domínio do tipicamente escrito. Já [b] e [d] são domínios mistos das mesclagens de modalidades. Diante disso, criamos uma tabela para representar os gêneros trabalhados nesta pesquisa. O Quadro 2 ilustra isso a seguir.

Quadro 2 - Distribuição de gênero discursivo ou atividade de acordo o meio e a concepção

(continua)

Gênero	Meio	Concepção	Domínio
--------	------	-----------	---------

discursivo ou Atividade	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Redação do ENEM		X		X	c
Júri simulado	X		X		a

Fonte: Autora, com base em Marcuschi (2001; 2008).

Assim, a redação do ENEM pertence ao domínio [c], pois realiza-se por meio gráfico pela escrita. O júri simulado, por outro lado, insere-se no domínio [a], visto que tem por meio de produção o som e por concepção o oral.

Nossa perspectiva em relação à oralidade e à escrita, vistas como práticas de letramento, está em consonância, então, com Marcuschi (2001b). O linguista, em *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*, defende que “o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001b, p. 23-24).

Botelho (2017), ao referir-se sobre esse ponto de vista teórico de Marcuschi (2001b), vai ao encontro dessa ideia ao afirmar que fala e escrita não são modalidades estanques, visto que o que as diferenciam são as condições de produção. Entretanto, como bem salienta, esse processo se dá por meio da língua, que “é um conjunto de possibilidades linguísticas, cujos usos se fazem de acordo com normas específicas a cada uma das modalidades” (BOTELHO, 2005, p. 33).

Tal estudioso também destaca que, além de Marcuschi (2001b), outros autores se dedicaram ao estudo do contínuo tipológico entre fala e escrita:

A noção de um contínuo entre os vários tipos de textos também foi considerada por Deborah Tannen (1985), quando observou o envolvimento interpessoal como um dos traços importantes na comparação entre as modalidades.

Muitos outros estudiosos consideraram um contínuo em que se situam os diversos tipos de textos. Wallace Chafe (1982, 1985 e 1987) o fez, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores; Halliday (1987 e 1989), discutindo a complexidade estrutural das modalidades; Ochs (1987), descrevendo estratégias de planejamento das modalidades; Britton (1975), demonstrando que as diferenças dos gêneros se fundam nas suas condições de produção; Douglas Biber (1988), descrevendo as dimensões significativas de variação linguística, a relação entre os gêneros e o *continuum* tipológicos nos usos da língua; e outros. Também Koch (1997, p. 32) observou a relação entre textos escritos (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo) e textos falados (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e

outros) e constatou a existência de outros tipos mistos e muitos outros intermediários (BOTELHO, 2017, p. 917).

O que é de fundamental destaque é que Marcuschi (2001b) evitou comparar dicotomicamente textos prototípicos de cada modalidade. Como salienta Botelho (2017, p. 917-918), sobre o *continuum* entre gêneros orais e escritos,

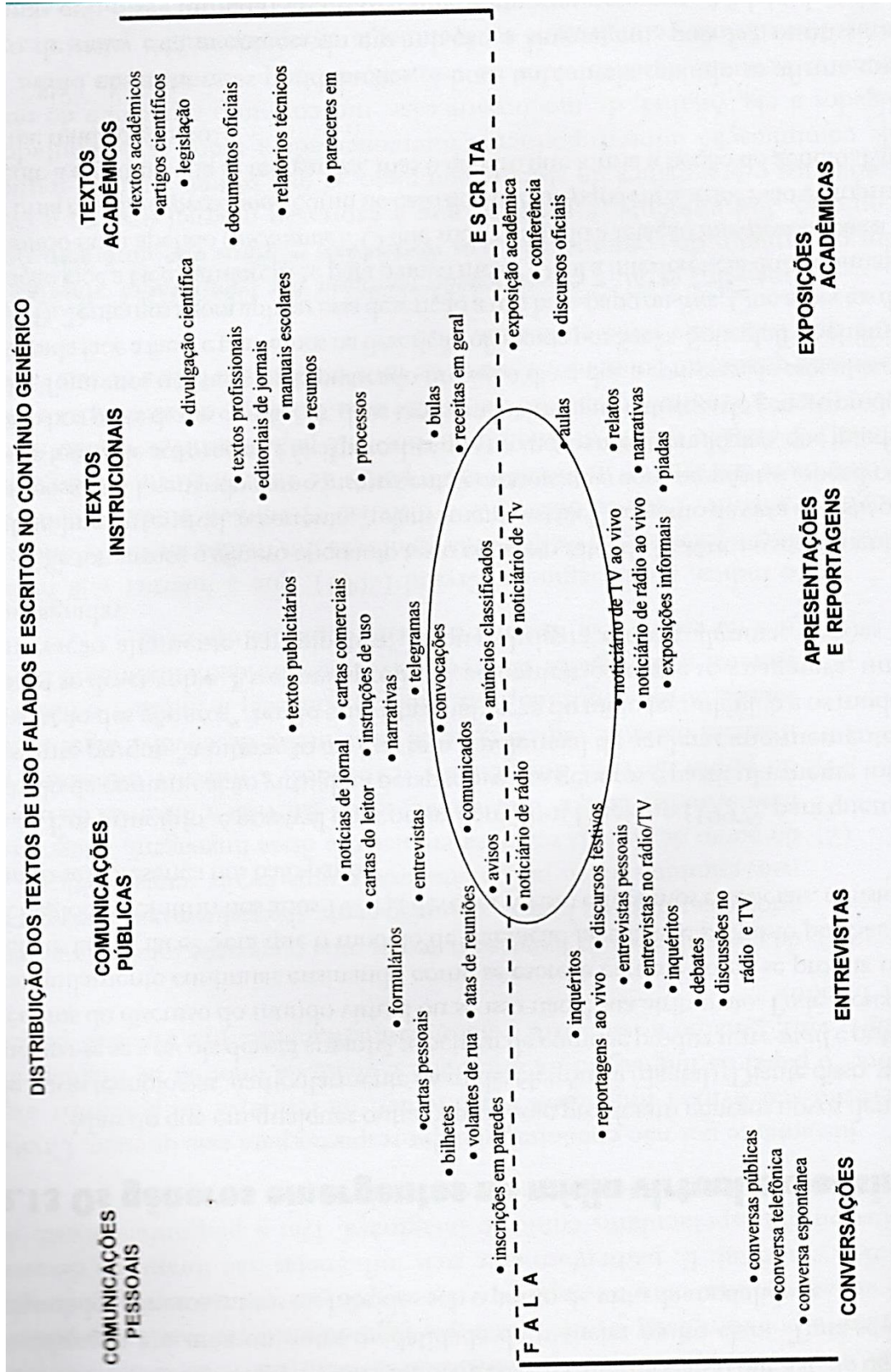
ressaltam-se as semelhanças das produções, tais como: conferência–artigo científico, conversa entre amigos–carta familiar, inquéritos–formulários, e as diferenças das produções, como: bate-papos–artigos acadêmico, seminários–bilhetes, discursos festivos–discursos oficiais.

Botelho (2017, p. 921) assevera que “qualquer estudo que se propõe determinar diferenças e semelhanças entre a oralidade e a escrita deve fazê-lo a partir do uso da língua, observando o contínuo de variações da fala e da escrita”.

Essa noção de *continuum* entre gêneros vai ao encontro da nossa hipótese para investigação nesta pesquisa, visto julgarmos que para se desenvolver habilidades argumentativas com discentes da Educação Básica, é necessário o estudo e a produção tanto de gêneros orais quanto de gêneros escritos. Nossa visão, portanto, não parte de aspectos dicotômicos entre esses gêneros, mas sim de considerar situações de comunicação diferentes para se argumentar e defender pontos de vista sobre determinada ideia ou fato.

Para demonstrar esse *continuum*, Marcuschi (2008) cria um quadro com a distribuição dos gêneros da oralidade e escrita no enquadre de domínios discursivos. Estes, por sua vez, são definidos como “uma esfera da vida social ou institucional, na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.194). Em tal quadro, o autor faz a tentativa de agrupar os gêneros e indicá-los ao longo do contínuo. Para fins de ilustração, resgatamos tal quadro na sequência, no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos textos de uso falado e escritos no contínuo genérico



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p. 197).

Diante de tal contínuo de gêneros, consideramos que, para fins didáticos, podemos agrupar a redação do ENEM e o júri simulado como distribuições escrita e falada, respectivamente, para representar um ponto de vista, ou seja, uma tese. Corrobora com a ideia de *continuum* entre fala e escrita Evangelista (2013), ao discorrer sobre o Tribunal do Júri. Para a autora, fala e escrita formam um *continuum* de variações e

são dialógicas, funcionam na interação e criam representações. O que varia é o uso, por isso, faz-se necessária a integração entre fala e escrita, porque a transmissão e o acesso a informações deixaram de ser feitos unicamente por meio da língua escrita (EVANGELISTA, 2013, p. 27).

Diante disso, com base na noção de progressão e de agrupamentos de gêneros e no *continuum* entre fala e escrita, adaptamos o quadro proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para os gêneros investigados em nossa pesquisa, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 - Exemplo de progressão com os gêneros da pesquisa

(continua)

Ano escolar	Gênero e Atividade escolhidos	Representação do contexto social	Estrutura discursiva do gênero	Escolha de unidades linguísticas
3º EM	<p>ESCRITA:</p> <p>- Redação do ENEM</p>	<p>- Defender uma tese com argumentos.</p> <p>- Levar em conta um destinatário.</p> <p>- Discernir restrições institucionais da situação de argumentação.</p>	<p>- Escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado.</p> <p>- Selecionar</p>	<p>- Utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição.</p> <p>- Em função da orientação</p>

	<p>ORAL:</p> <p>- Júri simulado (Papéis do advogado de defesa e de acusação)</p>	<p>- Defender uma tese com argumentos.</p> <p>- Levar em conta um destinatário múltiplo.</p> <p>- Tomar para si a palavra alheia.</p> <p>- Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas.</p>	<p>palavras alheias que apoiam a própria tese.</p> <p>- Definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema.</p> <p>- Distinguir entre argumento/não argumento e entre argumento /contra-argumento.</p>	<p>argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego de tempos).</p>
--	--	---	--	--

Fonte: Autora, com base em Dolz e Schneuwly (2004).

Perante o exposto, com base em todos esses teóricos, é perceptível que a noção de gênero é primordial para a construção de capacidades linguísticas dos alunos. Como afirmam Schneuwly e Dolz (1997, p. 29), “é por meio dos gêneros que as práticas languageiras se encarnam nas atividades dos alunos”.

Seguindo os pressupostos de tais autores, Dolz e Gagnon (2015, p. 35) postulam que os gêneros são ferramentas didáticas. Estas são compreendidas como “todo artefato introduzido em classe de francês (ou de outra língua) que serve ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular”. Então, como ferramenta de ensino,

o gênero fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem languageira. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos que lhe são próprios e que podem ser ditos por meio dele quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que ele apresenta, sua textualização (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 35).

Diante disso, os autores explicam que a entrada didática pelos gêneros no ensino apresenta, no mínimo, três vantagens. Em primeiro lugar, com os gêneros, é possível organizar os conteúdos a serem ensinados. Em segundo lugar, por meio

dos gêneros, as práticas sociais em que eles se realizam podem ser consideradas e analisadas. A terceira vantagem relaciona-se às representações coletivas sobre os gêneros.

A escola, então, exerce função primordial para o ensino dos gêneros. Quanto a isso, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que

no que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 38)

No contexto brasileiro, desde a década de 90, com a publicação, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa defendem o ensino pautado no texto e nos gêneros textuais orais e escritos.

Segundo Marcuschi (2008), a ênfase no ensino da escrita não deve ignorar questões de oralidade, visto que a escrita reproduz o processo interacional da conversação, mesmo que com suas regras próprias e seu modo de organização. Conforme o linguista,

é óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isso não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

É sabido que a criança, o adolescente ou o adulto, ao chegarem à escola, já sabem a língua. Dessa forma, o papel da escola é o de atentar para o domínio da comunicação. Logo, é de crucial importância envolver o estudo da oralidade, não no quesito de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações diferentes às do cotidiano que precisam ser dominadas. Além do trabalho com a escrita e a oralidade, é imprescindível abordar quesitos de argumentação e de raciocínio crítico.

Deve haver também uma valorização da reflexão sobre a língua no que diz respeito à interação verbal, produção de discursos e atividades verbais e comunicativas diversas (cf. MARCUSCHI, 2008). Deve-se entender que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Estudos atuais sobre a linguagem apontam para a importância dos professores de Língua Portuguesa adotarem esse viés nas aulas de tal disciplina. Entretanto, ao realizarmos leituras teóricas/descriptivas de práticas de ensino, no grupo de pesquisa *Gêneros orais e escritos: teoria e ensino*¹², por exemplo, e, ao considerarmos relatos de colegas e professores sobre a tentativa de se trabalhar com gêneros orais, percebemos que ainda existem barreiras para a realização de um trabalho satisfatório que ensine, efetivamente, um gênero oral aos alunos da Educação Básica. A escrita ainda tem primazia sobre o oral. Negreiros e Vilas Boas (2017) resumem esse cenário ao destacarem que

o foco ainda é dado às aulas de português, cuja função precípua, acredita-se, seja apenas ensinar a escrever e a escrever bem, apesar das muitas contribuições oferecidas hoje pelo desenvolvimento das ciências da linguagem (como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional) (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 116).

Ao gênero oral, entendido nesta pesquisa como “aquele que tem como suporte a voz humana e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA et al., 2013, p. 4), então, é destinado um espaço de pouquíssimo destaque em relação aos gêneros escritos.

Segundo Negreiros e Vilas Boas (2017), citando Dolz e Schneuwly (2004),

na escola, a oralidade é tratada, muitas vezes, de forma reducionista: ou é relacionada ao “falar cotidiano” ou à leitura e declamações do texto escrito. Assim, por um lado, seria inútil ensinar algo ao aluno que ele já domina e,

¹² Fundado em 2016, o Grupo tem caráter interuniversitário, atuando nos níveis de graduação e pós-graduação, nos centros de Letras da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Viçosa. Atualmente, tem atuado por meio de projetos nos dois centros de pesquisa. Tais projetos guarda-chuva estão também vinculados aos trabalhos do GT da Anpoll Linguística do Texto e Análise da Conversação e são orientadores de projetos individuais de mestrandos e doutorandos.

por outro, a questão é trabalhada, apenas, como uma “**oralização da escrita**” (prática que, de certa maneira, também denuncia a valorização extrema da escrita). (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 119, grifos nossos).

Essa problemática ocorre embora, há mais de vinte anos, documentos oficiais orientem para o trabalho com a oralidade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, direcionados ao Ensino Fundamental, salientam que os alunos precisam de confiança em si mesmos para se expressarem oralmente. Essa confiança só pode ser conquistada em ambientes que favoreçam a manifestação dos alunos com relação ao que pensam e sentem. A escola deve não só dar espaço para os alunos se manifestarem, como também ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. Além disso, “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Os PCNs demonstram, inclusive, quais podem ser os gêneros orais trabalhados no Ensino Fundamental, a saber:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras (BRASIL, 1997, p. 72).

Contudo, tal documento já traz a sinalização do problema, envolvendo a pouca abordagem dos gêneros orais. A justificativa dada envolve a dificuldade de registro, distinta do texto escrito, que tem registro gráfico, e sugere que os docentes utilizem a gravação em áudio ou vídeo para uma melhor observação. Não consideramos que seja essa a única justificativa e, mais adiante, voltaremos nessa discussão.

As *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN) (2006), ao proporem um quadro com atividades de produção de textos orais, postulam que

por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir

nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo (BRASIL, 2006, p. 37).

Além disso, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (2017) estabelece a oralidade como um dos cinco eixos para o ensino de Língua Portuguesa, ao lado da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e gramaticais e da educação literária.

O eixo **Oralidade** inclui conhecimentos sobre as **diferenças entre língua oral e língua escrita** e os **usos adequados** da oralidade em **interações formais e convencionais**. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também **conhecer as variedades linguísticas** da língua oral e assumir atitude de **respeito a essas variedades**, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 64, grifos nossos).

Ora, estamos diante de três documentos que enfatizam o ensino voltado, também, para a oralidade. No entanto, não é isso que notamos na prática, no ambiente escolar. O que dificulta essa abordagem? Quais são os entraves para que os gêneros orais sejam ensinados nas aulas de Língua Portuguesa?

Hümmelgen (2008), em sua pesquisa de mestrado, realizou uma série de questionamentos aos seus sujeitos de pesquisa (professores) sobre as razões para o não trabalho com os gêneros orais. As respostas obtidas foram:

- a) escassez de informações teóricas ou metodológicas sobre o assunto (gêneros orais em sala de aula);
- b) os professores não demonstram vontade de assumir o trabalho com os gêneros orais;
- c) inegável supremacia da escrita sobre o oral na cultura de nosso país;
- d) a falta de políticas educacionais e até mesmo das editoras para a efetivação do ensino desses gêneros;
- e) muitos conteúdos mais importantes a serem cumpridos em sala;
- f) a não existência de um trabalho com gêneros nos cursos de graduação (HÜMMELGEN, 2008, p. 52-53).

Sobre esses pontos, teceremos alguns comentários. Em primeiro lugar, como constatam Bueno e Costa-Hübes (2015), ao realizarem consultas no banco de dados

da Capes, com o termo “gêneros orais”, poucas foram as pesquisas encontradas. As autoras defendem que

precisamos romper com o silenciamento instaurado, principalmente nas escolas. Precisamos ampliar os debates e abrir espaços para que as propostas de ensino com gêneros orais sejam propagadas, assim como as pesquisas nessa direção (BUENO; COSTA-HÜBES, 2015, p. 13).

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior realizarem atividades de pesquisa e de extensão que ampliem as investigações sobre os gêneros orais em contextos reais de ensino. Dessa maneira, novas metodologias podem ser descobertas e novas teorias podem surgir para auxiliar o trabalho do professor. Esse auxílio pode motivar os docentes a trabalharem com a oralidade.

Se os professores de Língua Portuguesa não têm motivação para abordar, trabalhar e dinamizar atividades didáticas que envolvam os gêneros orais, algo faltou na formação inicial desses profissionais¹³. Isso nos leva a refletir sobre os cursos de graduação que formam os docentes. Um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que disciplinas sobre a oralidade e seu ensino sejam inseridas na grade curricular desses cursos.

Ademais, como enfatizam Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 119), além da formação deficitária, que distancia os docentes de uma formação linguística sólida, há o “fato de que o trabalho com o texto oral necessita de um olhar especial por parte do profissional que dê conta das especificidades do *corpus*”. Diferentes aspectos da fala precisam ser compreendidos para serem ensinados, tais como pausas, entonações, tom de voz, etc.

Soma-se a isso a falta de material didático que possa assessorar o trabalho do professor. Chegamos, então, a questão editorial dos livros didáticos (LDs) de ensino de língua. Como a escrita ainda é vista de forma “superior” à oralidade, tais livros também dedicam a maior parte (ou todo) dos LDs ao ensino de gêneros escritos.

A esse respeito, concordamos com Castilho (2000), ao afirmar que

¹³ Não queremos dizer aqui que não há iniciativas pontuais que trabalhem de forma adequada o tema no contexto educacional brasileiro. Concordamos com Bentes (2011, p. 47) de que “essas iniciativas são exceções e não têm conseguido se transformar em práticas consistentes e generalizadas”.

é evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral (CASTILHO, 2000, p. 67).

Contribuem com essa discussão dos materiais didáticos Dolz e Bueno (2015, p. 122), ao ponderarem que “os gêneros orais não se encontram já ‘recortados’ para os professores poderem levá-los para a sala de aula”. Entretanto, por mais que o cenário para que esses gêneros sejam ensinados seja cheio de entraves, precisamos investir nisso, pois

apesar das dificuldades, é preciso buscar meios para que ocorra um trabalho com o oral, pois ele implica o conjunto da pessoa e se impregna das múltiplas práticas sociais de referência. Além disso, o oral é um mediador privilegiado da construção de conhecimentos e dos modelos intelectuais. E para que ocorra o domínio de formas complexas do oral, é necessário um processo longo, daí a necessidade de ele ser bem trabalhado na escola (DOLZ; BUENO, 2015, p. 122).

Mudar essa visão não é algo simples e é necessário que vários aspectos e setores envolvidos no ensino sejam mobilizados. Como exemplo de medidas viáveis, Negreiros e Vilas Boas (2017) elencam:

- a) Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país, aliando os conhecimentos científicos da universidade com a prática. É um engano a velha máxima ainda muitas vezes cultuada segundo a qual “as teorias não possam se aliar às questões práticas”. Não há dicotomia entre conhecimento teórico e prático.
- b) Definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos. A grosso modo, frente a um problema didático, o que um professor precisa fazer para resolvê-lo? Quais as estratégias precisam ser adotadas?
- c) Valorização das vocações de futuros docentes de língua materna, com incentivos de várias ordens para que os alunos interessados tornem-se professores.
- d) Incentivo à qualificação (formação continuada) dos professores de língua materna, em intercâmbio com as universidades.
- e) Renovação do material didático usado nas aulas de língua materna, com propostas equânimes que envolvam tanto a modalidade escrita como a oral. (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 122).

Para finalizarmos esta seção, como citamos a importância do professor de Língua Portuguesa para que a postura em relação à oralidade seja modificada, elencamos, a seguir, as competências necessárias a esse profissional:

- a) Capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade.
- b) Conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas/gêneros textuais orais que possam ser trabalhados com determinada turma.
- c) Cumprimento de metas a serem obtidas no trabalho com gêneros orais na escola.
- d) Montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral.
- e) Aplicação de metodologias, como a proposta das “sequências didáticas”, que sejam adequadas ao trabalho com o gênero escolhido.
- f) Percepção dos riscos e dos ganhos de se trabalhar sob determinada perspectiva metodológica.
- g) Elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.
- h) Definição de avaliações a respeito do gênero oral trabalhado, centradas nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.
- i) Estabelecimento de gêneros orais públicos com outros gêneros orais ou escritos, a partir de uma ideia noção de “sistema de gêneros”.
- j) Domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem trabalhados (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 123).

Essa é, então, uma postura docente que leva em conta aspectos textuais, discursivos e interacionais da oralidade. Isso demanda, em primeiro lugar, formação profissional que capacite os futuros docentes a lidar, compreender e agir sob esses diferentes aspectos que envolvem a oralidade. Além disso, é fundamental que haja formação continuada prática e efetiva aos professores que já estão atuando em sala de aula. Urge, também, que novas pesquisas dediquem-se ao estudo da oralidade em sala de aula e que tais investigações sejam divulgadas nas escolas, por meio de parcerias entre as universidades e as secretarias de educação dos municípios, por exemplo.

Depois de tratarmos dos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos adotados nesta pesquisa, a seguir, versaremos sobre os gêneros envolvidos nesta investigação.

3.3 O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Antes de entrarmos na discussão sobre o gênero redação do ENEM, é importante destacarmos que ele faz parte de uma atividade social maior: o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então, iniciaremos esta subseção com informações sobre tal Exame e a sua relação com a redação que é um dos gêneros analisados nesta pesquisa.

O ENEM avalia o desempenho escolar ao final da Educação Básica. Realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde 1998, o ENEM colabora para o acesso à educação superior – por meio do Sisu¹⁴, do ProUni¹⁵ e de convênios com instituições portuguesas – e a programas de financiamento e apoio estudantil, caso do FIES¹⁶. Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

O ENEM é aplicado em dois domingos, tradicionalmente em novembro. Os participantes fazem provas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que somam 180 questões. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

Segundo a Cartilha do participante de 2019, documento produzido anualmente pelo Ministério da Educação, juntamente com o Inep, e intitulada de *A Redação do ENEM 2019*, o texto dissertativo-argumentativo

é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la (BRASIL, 2019, p. 16).

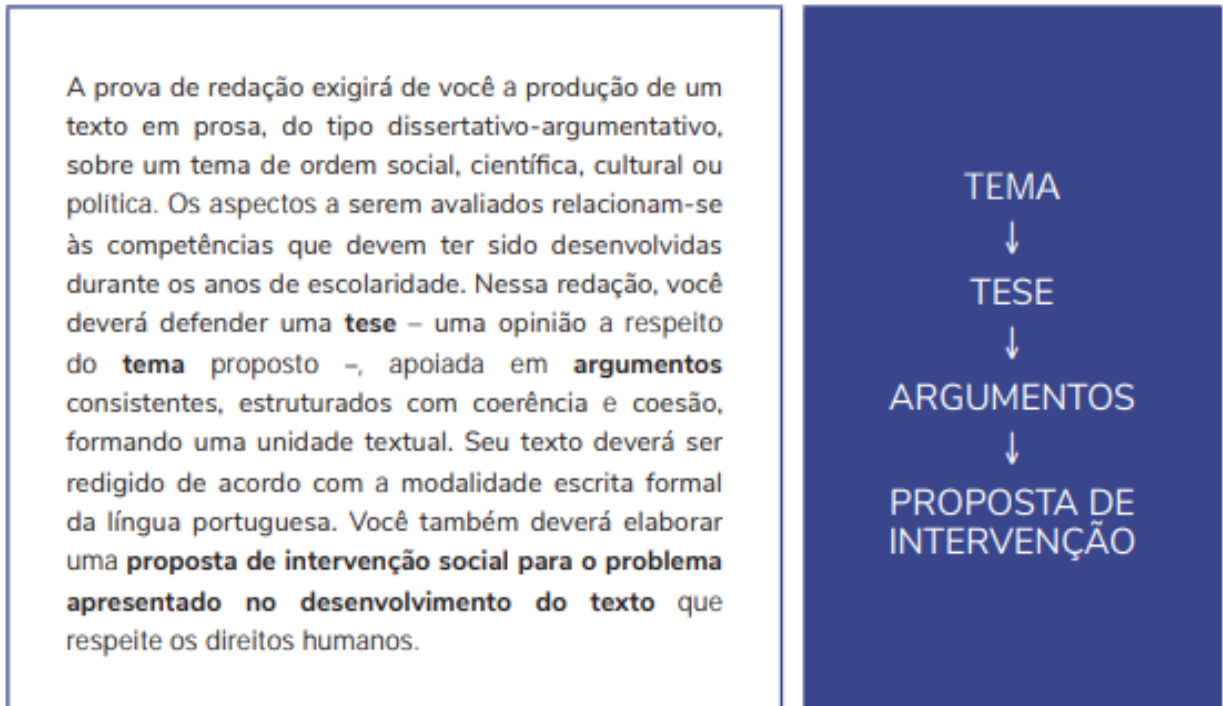
¹⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM.

¹⁵ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

¹⁶ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa.

Além disso, a Cartilha orienta sobre as características a serem avaliadas em tal texto no Exame, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Princípios de estruturação exigidos na redação do ENEM



Fonte: (BRASIL, 2019, p. 5).

A redação do ENEM, portanto, deve conter introdução, que apresente o tema, a tese e os argumentos que serão desenvolvidos; desenvolvimento, em que esses argumentos estejam presentes e sejam fundamentados; e conclusão, com a retomada do tema e proposta de intervenção relacionada ao problema discutido. Quanto à avaliação, tal redação é avaliada por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. Essa avaliação é realizada com base em cinco critérios, como demonstra a Figura 4.

Figura 4 - Critérios de avaliação da redação do ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (BRASIL, 2019, p. 6).

Para fins de correção das redações no ENEM, a cada uma dessas competências é atribuído o valor máximo de 200 pontos. Então, o candidato que obtiver desempenho máximo nas cinco competências soma o valor total da redação: 1000 pontos. A cada ano o número de discentes que atinge essa pontuação é mais reduzido. A título de exemplificação, em 2021, dos mais de 2 milhões de participantes, apenas 22 redações receberam nota máxima, segundo o Inep. Isso sinaliza o quanto os estudantes apresentam dificuldades linguísticas ao produzirem textos.

Depois de trazermos as informações gerais sobre o ENEM e as exigências que são solicitadas aos candidatos para se produzir a redação do ENEM, partimos, agora, para a defesa de que essa redação é um gênero do discurso. Para isso, estamos ancorados, especialmente, em Oliveira (2016). Inicialmente, a autora considera que a redação do ENEM insere-se no gênero redação-exame, por

entender que “esse texto segue um padrão exigido pelo órgão organizador, ou seja, um plano de texto com dominância argumentativa” (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Para realizar a análise de redações do ENEM, pertencentes ao *corpus* da pesquisa, e sustentar a tese de que é um gênero do discurso, Oliveira (2016) ancora-se, principalmente, em Bakhtin (1997), Miller (2009) e Bazerman (2011a). Para a autora,

as três características dos gêneros em Bakhtin – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – que compõem a forma de organização, atreladas à noção de gênero como ação social Miller (2009), contribuem para analisarmos as redações. Essa contribuição dá-se por entendermos que Bakhtin e Miller compreendem os gêneros como ações humanas que podem ser interpretadas quando lhe são atribuídas intenções dentro de um contexto situacional marcadas no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Além disso, Oliveira (2016) toma os aspectos caracterizadores de um gênero, de Miller (2009), como pressupostos para a defesa da tese de que a redação do ENEM é um gênero do discurso:

1. O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou.
2. Como ação significativa, o gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interpretações simbólicas.
3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico; os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente (MILLER, 2009, p. 41).

Dessa forma, entendemos que a redação do ENEM é vinculada a uma atividade social: o ENEM. Essa redação deve seguir critérios de avaliação específicos e, para isso, requer seguir uma forma linguística determinada. Assim, “o gênero é um constituinte específico e relevante da sociedade que se admite como

uma estrutura de poder que as instituições exercem. É um aspecto da comunicação capaz de reprodução que se manifesta em mais de uma situação, em mais de um espaço-tempo concreto” (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Concordamos, também, com o posicionamento de Pilar (2000), que defende que a redação de vestibular (aqui, a redação do ENEM) é um gênero. A justificativa adotada pela autora é a de que

levando em conta as formas específicas que se referem ao conteúdo, às relações entre os participantes e à organização do texto, as quais permitem ao texto desempenhar a sua função, podemos dizer que a redação de vestibular é um gênero textual que pode ser identificado por formas e convenções específicas, que visam atender a objetivos específicos no contexto do vestibular (PILAR, 2000, p. 38).

Do mesmo modo, a redação do ENEM faz parte de uma atividade social, ou seja, constitui parte da avaliação de desempenho intelectual de jovens concluintes do Ensino Médio, em que tais participantes precisam defender um ponto de vista sobre determinado tema. Já que é um gênero textual, questionamo-nos: quais são as características desse gênero?

Buscando responder a essa pergunta, Oliveira (2016) adota os critérios de Bazerman (2011) para caracterização de gêneros e apresenta, em primeiro lugar, a caracterização externa. Depois, a caracterização interna, seguida da estrutura composicional, com base em Adam (2008), e da argumentação nos 100 exemplares, tomados como *corpus*, fundamentada na Nova Retórica, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Destacaremos apenas algumas dessas características, considerando a relação com a nossa pesquisa.

Quanto à caracterização externa do gênero redação do ENEM, Oliveira (2016) cria o seguinte quadro com a concepção de gênero adotada em sua pesquisa e as condições de produção, circulação e recepção de tal texto.

Quadro 5 - Resumo dos aspectos externos do gênero redação do ENEM

Concepção de gênero	“O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou.” (MILLER, 2009, p. 41)
Condições de produção	O gênero é elaborado sobre forte pressão, juntamente, com uma avaliação de 90 questões num período de 5 horas e 30 minutos.
Condições de circulação	O gênero é avaliado por mais de um corretor/avaliador, podendo circular em sites como “padrão” desse gênero ou ser objeto de pesquisa.
Condições de recepção	O gênero deve atender a proposta do exame e as exigências contempladas através das competências. O efeito social é assumir o caráter de ascensão para quem produz e se estabelecer como “modelo”.

Fonte: (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Com a análise do Quadro 5, verificamos que a redação do ENEM constitui-se em um texto que apresenta características que o estabelecem como gênero. “Seu contexto de produção, circulação e recepção, atrelado ao efeito social em que a redação está inserida, estabelecem os aspectos de natureza externa para a construção de um gênero” (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Quanto à caracterização interna de tal gênero, Oliveira (2016) analisa três critérios bakhtinianos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 - Resumo das características internas do gênero redação do ENEM

Conteúdo temático	Apresenta uma temática social de natureza social interindividual em uma situação de uso “real” inserida num contexto histórico.
Construção composicional	Assemelha-se a redação escolar dissertativa com a argumentação e a proposta de intervenção que é peculiar ao gênero.
Estilo	Constitui-se do uso da norma escrita formal com evidências na análise da norma culta.

Fonte: (OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Ao lermos o Quadro 6, percebemos que a redação do ENEM possui um tema social e deve conter introdução, que apresente o tema, a tese e os argumentos que

serão desenvolvidos; desenvolvimento, em que esses argumentos estejam presentes; e conclusão, com a retomada do tema e proposta de intervenção relacionada ao problema discutido. Ademais, precisa ser escrita de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa.

Além dessas categorias de análise de gênero, embasada em Bakhtin (1997), a autora destaca os papéis bem definidos dos interlocutores do gênero em questão. Há o produtor do texto (participante do ENEM) e os interlocutores (professores corretores). Diante disso, o discurso do produtor do texto é direcionado para esses interlocutores.

Oliveira (2016), conclui, então, que

a redação do ENEM situa-se em uma situação social de produção de um texto argumentativo com um posicionamento sobre um tema social, político, científico e cultural. A ação é significativa e interpretável por meio de regras, as quais se acomodam a uma estrutura dissertativo-argumentativa. As ações que definem essa prática discursiva apontam para uma locução dirigida para corretores, sob o condicionamento social de produção da redação ENEM em contexto de exame nacional que dá acesso ao ensino superior em instituições públicas de ensino. A redação é gestada, portanto, num contexto social de muita pressão e de muitas cobranças, além de ser regida com todas as normas impostas pelo ENEM, prescrita no Guia do Participante. Outras restrições são impostas aos grupos de corretores, que funcionam, nesta prática social, como os interlocutores a que as redações destinam-se. As normas de correção das redações do ENEM estão discriminadas no Manual do Corretor e são explicadas em fóruns e encontros anuais dos supervisores e de corretores (OLIVEIRA, 2016, p. 144).

Diante disso, dada a relevância desse gênero na sociedade brasileira, principalmente entre jovens que pretendem ingressar no ensino superior, é fundamental que o ensino e as práticas didáticas na disciplina de língua portuguesa focalizem, desenvolvam e discutam tal gênero com os estudantes do Ensino Médio.

Nesta subseção, abordamos aspectos referentes ao gênero redação do ENEM. Na próxima subseção, discutiremos sobre a atividade júri simulado.

3.4 A ATIVIDADE JÚRI SIMULADO

O termo “júri simulado”, como o próprio nome sugere, é um exercício discursivo, geralmente vinculado a um projeto didático, que procura simular uma situação real do Tribunal do júri popular. Este, por sua vez,

é o órgão competente para julgamento nos crimes dolosos contra a vida, empossando a si um ato de democracia a fim de dirimir a competência de julgar à coletividade. Conforme trata Constituição Federal, na alínea “d” do inciso XXXVIII do artigo 5º, são tipificados crimes contra a vida, homicídio; infanticídio; induzimento, instigação ou auxílio a suicídio e aborto provocado por terceiro, tentados ou consumados – e seus crimes conexos (CAMPOS, 2018, p. 9).

Dessa maneira, como resume Evangelista (2013), o Tribunal do júri constitui-se de um juiz e de 25 jurados dos quais sete formarão o Conselho de Sentença, que é responsável pela condenação ou absolvição do réu. Em primeiro lugar, são realizadas verificações iniciais, há a conferência da presença das partes envolvidas e das testemunhas. Depois, escolhe-se o conselho de sentença. Nessa fase, defesa e promotoria podem dispensar até três pessoas sorteadas para compor o júri. Em seguida, são formuladas as perguntas para o réu nesta ordem: juiz, promotor, defesa e jurados. O réu decide se responde-as ou não. O processo é apresentado aos jurados pelo juiz, que expõe os fatos, as provas e o entendimento tanto da promotoria quanto da defesa. As testemunhas são ouvidas nesta ordem: indicadas pelo juiz, pela acusação e pela defesa. A seguir, começam os debates entre acusação e defesa. O primeiro a falar é o promotor, seguido do advogado ou defensor público. O promotor pode pedir réplica se quiser. O juiz concede-a ou não. O advogado pode solicitar tréplica. Depois dos debates, o juiz formula e lê para os jurados as questões que serão votadas pelo Conselho de Sentença. Os jurados votam. Um oficial de justiça recolhe as cédulas e o juiz contabiliza os votos. Por fim, no plenário, o juiz dá o veredicto em público e determina a pena. Assim, encerra-se o julgamento.

Além da constituição do júri, destacamos que tal evento é uma instituição democrática que decide com soberania, não sendo passível de recursos quanto às suas sentenças, exceto em alguns casos previstos no artigo 593, inciso III, do Código Processual Penal: “ocorrência de nulidade; sentença contrária à lei ou à decisão dos jurados; erro ou injustiça no tocante à aplicação da pena; ou decisão dos jurados manifestamente contrária à prova dos autos” (CAMPOS, 2018, p. 10).

Conforme Andrade e Fernandes (2017, p. 137), “o evento Júri Simulado abarca gêneros formais e informais escritos e orais”. As autoras refletem que o júri simulado tanto pode ser reconhecido com um gênero que abarca outros gêneros dentro do acontecimento discursivo quanto pode ser um suporte em que esses

gêneros estão inseridos. Na nossa perspectiva, concordamos com a segunda hipótese, ou seja, consideramos o júri simulado como uma atividade, no sentido defendido por Fairclough (2003), em que os gêneros constituintes podem circular e realizar-se.

Os gêneros instituídos para tal atividade, como elencam Andrade e Fernandes (2017, p. 136) são: a abertura do julgamento ou da audiência, as minutas formuladas pelos advogados e promotores para esboçar os argumentos que vão proferir, as réplicas e trélicas apresentadas pelos advogados e promotores perante os argumentos dos adversários, a arguição feita pelo juiz ao réu ou às testemunhas, os depoimentos apresentados pelas testemunhas, o debate feito pelas partes de defesa e de acusação e a sentença proferida pelo juiz, por exemplo.

Esses gêneros presentes no júri simulado pertencem ao domínio discursivo jurídico e, por conseguinte, “acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais, os quais também organizam as relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 137). Os gêneros envolvidos na atividade júri simulado têm um propósito e uma esfera de circulação e o seu conjunto opera para alcançar um (outro) propósito. Então, o júri, deslocado para o ambiente escolar, assume-se como júri simulado, cumpre uma função didática e modifica-se em relação à função social do júri popular real, ou seja, julgar questões legais.

Assim, apesar de terem organização e operacionalização similares, possuem objetivos distintos. Entretanto, tanto um como outro

confluem-se na mobilização de discursos e vozes, com o propósito enunciativo de persuadir o outro, ganhar a adesão dele quanto à determinada posição ideológica. Essa competência argumentativa, habilidade em mobilizar vozes, reconhecer contra-argumentos e descobrir os argumentos divergentes, persuadir o outro se potencializa quando o sujeito é inserido em condições de produção motivantes e significativas (ANDRADE; FERNANDES, 2017, p. 138).

Diante disso, defendemos que a atividade júri simulado proporciona a operacionalização de uma estratégia didática, cuja finalidade é a defesa de um determinado posicionamento discursivo assumido. Assim, ressaltamos que realizamos um júri simulado com a turma envolvida nesta pesquisa, mas, para a análise e constituição do *corpus*, escolhemos analisar a participação do advogado de defesa e do Promotor – acusação.

Isso se justifica pelo fato de que são as materialidades linguísticas mais atreladas à defesa de uma tese com apresentação de argumentos para embasar tal ponto de vista. Tanto advogado de defesa quanto promotor, aqui nomeado de representante do Ministério Público, respectivamente, busca defender ou acusar um réu sobre determinado crime. Para isso, lançarão mão de uma série de argumentos – parte fundamental da pesquisa, já que a qualificação da argumentação é o nosso foco de investigação.

Com base nesses aspectos teóricos, finalizamos esta seção com o quadro que criamos para organizar as funções que os discentes exerceram antes, durante e após júri simulado. Faremos isso, pois, na seção 3.2, defendemos que sejam realizadas ações para que os gêneros orais ocupem um espaço de relevância no ensino de Língua Portuguesa e acreditamos que novas práticas didáticas precisam ter destaque.

Quadro 7 - Organização da atividade júri simulado

(continua)

PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS FUNÇÃO	PRÉ-JÚRI SIMULADO	JÚRI SIMULADO	PÓS- JÚRI SIMULADO
JUIZ(A)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar o caso a ser julgado; - Estudar a legislação a respeito de tal caso. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir e coordenar as intervenções e o andamento do júri: - Apresentar o caso que está sendo julgado; - Controlar o tempo reservado para cada intervenção; - Mediar a relação entre os grupos. - Julgar com as professoras a necessidade ou tempo para o encerramento do júri. - Decidir, após a avaliação dos jurados, o veredicto do caso julgado, estabelecendo a pena ou 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; o andamento do júri e o respeito às regras por parte dos diferentes grupos.

		indenização a se cumprir.	
ADVOGADO(A) DE DEFESA ADVOGADO(A) DE ACUSAÇÃO (Promotor)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar sobre o caso a ser defendido; - Registrar tópicos importantes sobre a posição a ser defendida; - Organizar, juntamente com a vítima ou o réu, a linha argumentativa que será seguida; 	<ul style="list-style-type: none"> - Defender a posição (vítima/réu); - Contra argumentar a exposição do outro advogado, respeitando o tempo determinado para isso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
RÉU	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, juntamente com o advogado de defesa e a testemunha de defesa, a linha argumentativa que será seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depor sobre o caso em julgamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
VÍTIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, juntamente com o advogado de acusação e a testemunha de acusação, a linha argumentativa que será seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depor sobre o caso em julgamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
TESTEMUNHAS DE DEFESA E DE ACUSAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, juntamente com o advogado de acusação e o réu ou a vítima, a linha argumentativa que será seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depor sobre o que presenciou do caso julgado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
JURADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar o tema do caso a ser julgado – principalmente, a legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a argumentação dos advogados de defesa e de acusação e atentar para os depoimentos da vítima, do réu e das testemunhas. - Declarar ao juiz (a), no final das exposições, o vencedor, estabelecendo a pena ou indenização a se 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico dos componentes do júri durante a exposição.

		cumprir.	
PLATEIA	- Auxiliar o juiz no estudo do caso a ser julgado.	- Observar a argumentação dos advogados de defesa e de acusação e atentar para os depoimentos da vítima, do réu e das testemunhas.	- Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.

Fonte: Autora.

Com esse quadro e a divisão dos papéis durante o júri simulado, há maior detalhamento não só para a compreensão dos alunos, mas também para a prática didática do professor ao ensinar tal atividade social à turma. Desse modo, os discentes podem realizar preparação prévia com base no papel que ocuparão. Além disso, tal quadro propicia clareza e segurança do que pode ocorrer em tal prática. Para o professor, tal divisão é um facilitador para a distribuição, organização e preparação dos alunos em grupos.

Após apresentarmos nossas bases teóricas sobre gêneros discursivos e, especificamente, sobre a redação do ENEM e o júri simulado, no próximo capítulo, trataremos da argumentação, tão cara a nossa pesquisa.

4 ARGUMENTAÇÃO

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes das desigualdades culturais, que se sobrepõem às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?
(BRETON, 1999, p. 19).

A argumentação permite que as pessoas se coloquem no mundo, expressem suas opiniões e demonstrem seus pontos de vistas. Por isso, julgamos ser fundamental iniciar este capítulo com a epígrafe acima. É pela argumentação, segundo Breton (1999), que os cidadãos têm a possibilidade de se inserirem em uma sociedade democrática. Por esse motivo, investigar avanços linguísticos no que se refere à argumentação é tão caro a esta pesquisa.

Já que nosso estudo visa a investigar o desenvolvimento linguístico-textual e argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa, em gêneros orais e escrito, como nossa investigação está pautada, principalmente nos conceitos da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), apresentamos, neste capítulo, em primeiro lugar, um breve percurso histórico sobre a argumentação e tratamos das concepções da Nova Retórica que nos interessam. Em segundo lugar, tratamos da importância da argumentação no ambiente escolar.

4.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO E A NOVA RETÓRICA

O propósito desta pesquisa não é o de realizar uma investigação exaustiva sobre a história da argumentação, visto que o termo tem inúmeras ramificações e é utilizado em diferentes esferas do conhecimento humano, que circundam os campos

filosófico, linguístico, religioso, até às ciências jurídicas. Além disso, esse não é o foco do nosso trabalho. Estudiosos como Reboul (2004), Plantin (2008), Vieira (2013) e Garantizado Júnior (2015), por exemplo, já se ocuparam dessa atividade. No entanto, julgamos necessário tratarmos do surgimento da argumentação e da Retórica, com Aristóteles, o que, séculos depois, embasou a Nova Retórica.

Como aponta Reboul (2004), a origem da retórica é datada nos séculos V e IV a. C., quando os gregos descobriram o poder de persuasão através das palavras. Dentre as observações importantes do autor, destacamos que a retórica, nessa época, “é anterior não só à sua própria história, mas a qualquer história do homem, uma vez que não podemos conceber que este tenha feito algum uso da linguagem sem a intenção de persuadir” (REBOUL, 2004 apud VIEIRA, 2013, p. 44).

Inicialmente, os primeiros trabalhos sobre a argumentação como forma de persuadir surgiram na Filosofia, com Aristóteles (384-322 a.C.), no período denominado de Retórica Clássica. O pensamento aristotélico é primordial para o entendimento dos fenômenos argumentativos. Em tal período, a argumentação era considerada como “uma forma de agir sobre o outro com a intenção de persuadir, manipular opiniões, consciências e o espírito através da linguagem, atuando no campo da lógica, da razão” (VIEIRA, 2013, p. 46).

Em *Arte retórica*, Aristóteles (384-322 a.C.) define Retórica como:

a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhe é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; (...) a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado (ARISTÓTELES, s/d, p. 42).

Com isso, nota-se que Aristóteles concebe a Retórica como a arte de persuadir, independentemente do gênero. Dentre os aspectos relevantes dos estudos de Aristóteles, destacamos os três elementos que constituem o discurso persuasivo: o *ethos* – que reside no caráter moral do orador; o *pathos* – baseado na disposição emocional do auditório; e o *logos* – baseado no próprio discurso, o assunto que ele demonstra (cf. VIEIRA, 2013, p. 47). Esses elementos - orador, o discurso e o auditório – serão parte essencial do que se denomina a Nova Retórica, assunto que será abordado a partir de agora.

Nos anos 50, ficou convencionado que os estudos da argumentação seriam denominados de Nova Retórica. As transformações de conceitos e de noções retomadas da Retórica Clássica contribuíram pra esse novo termo. A nova denominação deve-se, também, pela publicação do *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, em 1958. A obra propõe a “reabilitação da retórica, através de uma releitura crítica da intenção persuasiva de Aristóteles por meio das estratégias discursivas de convencimento utilizadas pelo orador” (VIEIRA, 2013, 54).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) defendem que “todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com um texto escrito” (p. 7). Assim, optam por definir o auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (p. 22). O orador, por sua vez, é quem se dirige a um dado auditório.

Na argumentação, o importante

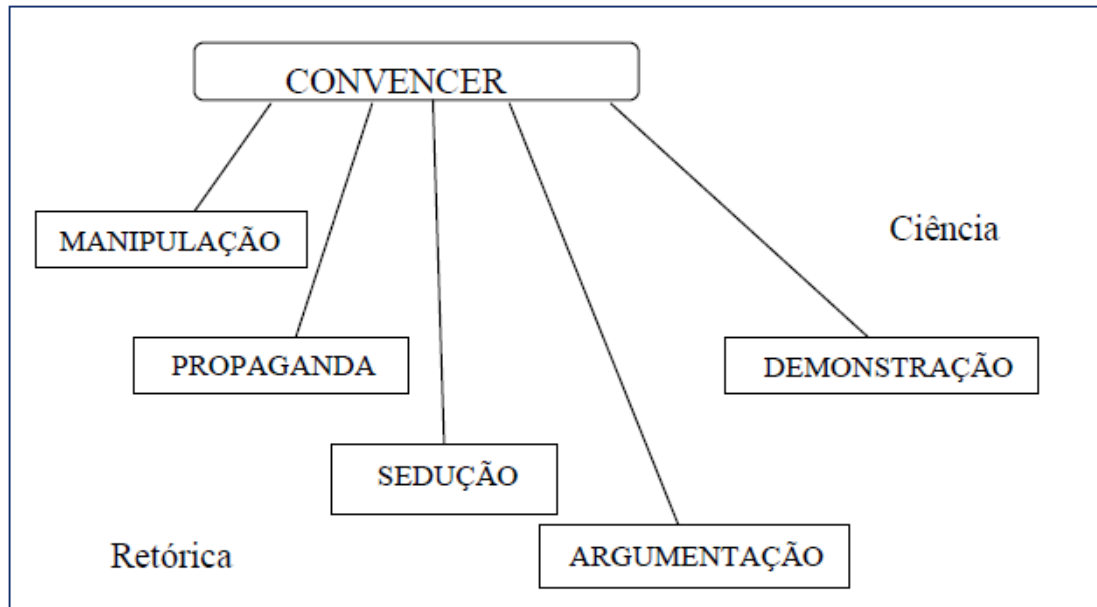
não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige; [...] o grande orador, aquele que tem ascendência sobre outrem, parece animado pelo próprio espírito de seu auditório; [...] é, de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 26-27).

Percebemos, com esse trecho, que o orador precisa conhecer o seu auditório e adaptar sua argumentação a ele. Essa noção, para a pesquisa na escola, foi fundamental, pois buscamos enfatizar diversas vezes que o auditório a quem dirigimos a argumentação tem papel relevante no discurso a ser construído.

Para refletir sobre a variedade e o papel desempenhado pelos auditórios, os autores discorrem sobre a clássica distinção entre convencer e persuadir. Para eles, os meios de convencer são concebidos como racionais e os de persuadir, como irracionais. Os primeiros visam a um auditório universal, buscando a adesão de todo ser racional, dirigindo-se ao entendimento, ao passo que os segundos visam a um auditório particular, a um alcance individual. “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. [...] Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 30).

Essa ideia é compartilhada, também por Breton (2003), que postula que uma das maneiras de convencer é pela argumentação, como percebemos na Figura 5.

Figura 5 - Diferentes maneiras de convencer



Fonte: (BRETON, 1999, p. 10).

Segundo a Figura 5, Breton (1999) defende que o convencimento humano se dá por formas distintas. O autor divide essas formas de convencimento em cinco categorias, a saber: manipulação, propaganda, sedução, argumentação e demonstração. Pela divisão de Breton fica claro que argumentar é diferente de demonstrar. Esta última pertence à ciência, estando fincada na razão. A demonstração é o “conjunto de meios que permitem transformar uma afirmação ou um enunciado em um fato estabelecido, que ninguém poderá contestar, a menos que se oponha a ele outro enunciado mais bem demonstrado” (BRETON, 1999, p. 9-10). Por outro lado, a argumentação se vale tanto da razão quanto da emoção. Ela pertence à retórica e “constitui um meio poderoso para fazer partilhar uma opinião” (1999, p. 11). Breton diz que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião.” (1999, p. 64).

Para decidir a natureza convincente da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 34) postulam três espécies de auditórios: o primeiro é o auditório

universal, ou seja, o que é constituído pela “humanidade inteira, ou pelo menos todos os homens adultos e normais”. O segundo, formado, no diálogo, unicamente pelo interlocutor a quem se dirige. O terceiro é constituído pelo “próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos”.

Os autores afirmam que uma argumentação planejada para um auditório universal tem mais força e credibilidade do que uma argumentação pensada para um auditório particular, porque “o orador arrisca-se a apoiar-se em teses que são estranhas, ou mesmo francamente opostas, ao que admitem outras pessoas que não aquelas a que, naquele momento, ele se dirige” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 34). Por isso, o valor conferido às opiniões que desfrutam uma aprovação unânime. “Uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 35).

Quanto ao diálogo, os teóricos postulam que o interlocutor precisa fazer adesão para que ele aconteça. Ademais, tal interlocutor é considerado uma encarnação do auditório universal. Já em relação à deliberação consigo mesmo,

o sujeito que delibera é considerado em geral uma encarnação do auditório universal. [...] o homem dotado de razão não pode deixar de ser sincero consigo mesmo e é, mais do que ninguém, capaz de experimentar o valor de seus próprios argumentos. [...] É a análise da argumentação dirigida a outrem que nos fará compreender melhor a deliberação consigo mesmo, e não o inverso (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 46).

Compreendemos, assim, o valor do auditório na construção da argumentação e a importância de deliberar sobre tal argumentação e sobre os possíveis contra-argumentos propostos pelos interlocutores. Associamos, dessa maneira, essa noção teórica aos gêneros textuais que fazem parte desta pesquisa. Na redação do ENEM, o participante (orador) precisa defender uma tese com argumentos para que, no mínimo, duas pessoas leiam e avaliem tal discurso, os professores corretos (interlocutores), ou, durante a pesquisa, a professora pesquisadora. Além disso, o orador precisa planejar os argumentos, considerando um auditório universal, visto que, assim, evita escrever sobre casos individuais e é mais fácil conseguir a adesão do interlocutor.

Isso ocorre, também, na atividade júri simulado, pois os participantes ocupam funções distintas e precisam considerar essas funções e o público que se dirigem para argumentar. Por exemplo, réu e vítima (quando houver), devem depor sobre o caso, buscando a defesa. Já os advogados de defesa e de acusação (ou promotor) defendem a posição do réu ou da vítima e contra argumentam a exposição do outro advogado. O que vale, nesse caso, é convencer os jurados.

Portanto, a argumentação, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 61), “é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes”. Dito de outra forma, é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento. O objetivo de toda argumentação é

provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: 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, 1996, p. 50).

Com isso, na argumentação, o interlocutor tem papel fundamental, como pontuam os autores:

[...] para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...]. [Quem argumenta] admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

Koch (2006, p. 19), por sua vez, apresenta um viés mais social para definir a argumentação. Para a linguista, o ato de argumentar “constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. Para nós, as duas perspectivas são importantes.

Outro ponto que nos interessa da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) são as técnicas argumentativas, que serão um dos focos para analisarmos o desenvolvimento e a qualificação da argumentação dos discentes no *corpus* gerado na nossa pesquisa. O Quadro 8 demonstra tais técnicas.

Quadro 8 - Técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 1996)

Argumentos de Ligação			Argumentos de Dissociação
Argumentos quase lógicos	Argumentos fundados na estrutura do real		Ligações que fundam a estrutura do real
	Ligações de sucessão	Ligações de coexistência	Dissociação
Identidade Definição Regra de justiça Incompatibilidade Transitividade Reciprocidade Comparação Sacrifício	Direção Superação Desperdício Pragmático Vínculo causal	Autoridade Ruptura Retorsão Hierarquia	Exemplo Modelo Anti-modelo Analogia Ilustração Metáfora
			Pares filosóficos

Fonte: (VIEIRA, 2013, p. 59).

No Quadro 8, percebemos que há dois grupos principais de processamento argumentativo: os de ligação que visam à aproximação de elementos distintos estabelecendo laços de solidariedade (argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real); e, os de dissociação que visam a técnicas de ruptura onde se almeja dissociar, separar ou desunir.

Os *Argumentos quase lógicos* são baseados no modelo do raciocínio lógico. O que caracteriza esse tipo de argumentação “é o seu caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua redução ao formal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 220). Os autores dividem essa tipologia entre os argumentos que apelam para estruturas lógicas, a saber, contradição, identidade total ou parcial e transitividade; e os argumentos que apelam para relações matemáticas – relação da parte com o todo, do menor com o maior e relação de frequência.

Os *Argumentos fundados na estrutura do real* “valem-se da realidade para “estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 297). Essa tipologia também divide os argumentos em dois tipos: ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas causas ou consequências, e ligações de coexistência, que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e uma

essência a duas manifestações (cf. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 298-299).

Os *Argumentos que fundamentam a estrutura do real* podem ser de dois tipos: pelo recurso ao caso particular como o exemplo, a ilustração, o modelo; e a analogia. A quarta tipologia argumentativa proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 468) é a *Dissociação das noções*, que “determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes”.

Apesar dos autores apresentarem os tipos de argumentos de forma separada, a sugestão dada por eles é a de que os argumentos não sejam considerados isolados, pois podem pertencer a diferentes grupos. Além disso, há o destaque de que conhecer amplamente ou intuitivamente as técnicas argumentativas possibilita compreender muitos mecanismos linguísticos. Isso é fundamental para construir uma argumentação que aumente a adesão do auditório às teses defendidas.

Para apresentar os tipos de argumentos e seus respectivos conceitos, recorreremos a Fiorin (2018), que se embasa nos autores aqui adotados e, também, utiliza exemplos dos contextos literário e social do Brasil. Além dos grandes tipos de argumentos citados anteriormente (*Argumentos quase lógicos*, *Argumentos fundamentados na estrutura do real* e *Argumentos que fundamentam a estrutura do real*), o linguista brasileiro também conceitua o que chama de *Outras técnicas argumentativas*, consideradas de extrema relevância para esta pesquisa, visto que abarca, por exemplo, o silêncio, as perguntas capciosas e a ironia, possíveis técnicas argumentativas a ser encontradas em gêneros orais como os presentes nesta pesquisa. A apresentação do resumo desses argumentos não só é fundamental para embasar nosso referencial teórico mas também para nortear nossa análise do *corpus*. No Quadro 9, então, estão presentes os tipos de argumentos e seus respectivos conceitos.

Quadro 9 – Tipos de argumentos

(continua)

ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS	
<i>Argumentos fundados no princípio da identidade</i>	
Tautologia	Juízos cujo predicado não acrescenta nenhuma informação ao sujeito.
Definição	Estabelece uma relação de equivalência que visa a dar sentido a um dado termo. Não há uma maneira unívoca de definir um objeto. As definições podem ser conflitantes.
Comparação	Aproxima ou diferencia um objeto de outros.
Reciprocidade	Baseada numa identidade mútua, num princípio de simetria, numa equivalência.
Transitividade	Baseada na relação matemática transitiva: se a é igual a b e b é igual a c, então a é igual a c.
Inclusão e divisão	Inclusão: quando se considera que uma parte tem as mesmas características do todo, ou seja, o que se vale para o todo vale para as partes. Divisão: quando se atribui uma propriedade de uma ou de cada parte ao todo, o que vale para as partes vale para o todo.
<i>Argumentum a pari</i>	Argumento por semelhança. Postula que casos semelhantes têm que ter um tratamento semelhante.
Regra do precedente	Nesse argumento, também se supõe a identidade de duas situações. A diferença é que uma precede a outra. Então, argumenta-se no sentido de que a segunda deve, por isonomia, ser tratada como a primeira.
<i>Argumentum a contrario</i>	Argumento pela oposição, é o inverso do <i>argumentum a pari</i> , o que significa que ele apela para o fato de que, se uma situação é vista de determinada maneira, a situação oposta deve ser considerada de maneira diversa.
Argumento dos inseparáveis	É o argumento em que se faz uma associação indissociável entre duas situações, porque se considera que uma está inextricavelmente ligada à outra.
<i>Argumentos fundados no princípio da não contradição</i>	

Autofagia e retorsão	Autofagia: incompatibilidade de uma proposição com suas condições de enunciação, com suas conseqüências ou suas condições de aplicação.
<i>Reductio ad absurdum</i>	Redução ao absurdo: consiste no raciocínio em que se deriva uma contradição de uma premissa, mostrando que ela é falsa.
Argumento probalístico	Fundado numa lógica quantitativa, fazendo apelo à maioria, seja ela numérica, seja ela veiculada, por sintagmas do tipo “clamor popular”, ou ao bom senso, considerado um atributo da maioria. Considera a proposição sustentada pela maioria como a verdade, como o que é mais adequado, em contradição com o que é defendido pela maioria, que é avaliado como falsidade, como menos acertado.
<i>Argumentos fundados no princípio do terceiro excluído</i>	
Argumento do terceiro excluído	Apresenta duas posições com as únicas possibilidades existentes, não admitindo nenhuma posição intermediária entre os dois polos considerados incompatíveis e considerando impossível não aceitar uma das duas posições.
Dilema	Raciocínio com dupla premissa, cujo desdobramento leva a conclusão idêntica, necessária e única. Um dilema apresenta: 1) uma disjunção entre duas teses; 2) um desdobramento que remete a cada uma delas; 3) idêntica conclusão seja qual for a alternativa escolhida.
ARGUMENTOS FUNDAMENTADOS NA ESTRUTURA DA REALIDADE	
Implicação e concessão	A argumentação por causalidade opera com dois grandes tipos de esquemas: a implicação (se a, então b) e a concessão (a, embora b).
Causalidade	Supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito.
Os fatos	Certos fatos, os menos significativos, são incontestáveis. Outros, aqueles que se referem a realidades mais complexas, são sujeitos à interpretação e, portanto, são contestáveis.
Argumento do sacrifício	Busca comprovar a veracidade de uma tese pelo sacrifício de alguém que tem seja uma convicção absoluta nela ou uma grande

	pureza de propósito.
<i>Argumentum ad consequentiam</i>	Argumento pragmático ou por consequência. Defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz. Nele, os fins justificam os meios. Pode ser: Descritiva: apresenta um fato ou aquele que se considera como tal. Avaliativa: faz apreciação sobre um dado elemento. Incitativa: convoca a realizar uma ação ou a evitar que algo se produza.
<i>Argumentos fundados nas relações de sucessão</i>	
Argumento do desperdício	Voltado para o passado, propõe-se a continuidade de alguma coisa para que não sejam desperdiçados os esforços já feitos.
Argumento da direção	Voltado para o futuro, consiste em rejeitar alguma coisa, porque ela desencadeará uma reação em cadeia, uma perda de controle, uma consequência indesejada.
Argumento da ultrapassagem	Também é voltado para o futuro. É aquele eu considera que o que se conseguiu é uma etapa: cada conquista é um trampolim; é um meio para alcançar um estágio superior; é um meio para atingir um estado perfeito.
<i>Argumentos de coexistência</i>	
<i>Argumentum ad hominem</i>	Não se discutem os méritos intrínsecos do ponto de vista ou da dúvida do oponente, mas se desqualifica o adversário como interlocutor sério, apresentando-o com alguém incompetente, não confiável ou inconsequente. Essa resposta dirige-se à audiência e não ao oponente. Apresentam três variantes: a) o ataque pessoal direto; b) o ataque pessoal indireto; c) a apresentação de contradições entre posições do oponente ou entre suas palavras e suas ações. Apodioxé: ataca o interlocutor para rejeitar qualquer debate.
<i>Argumentum tu quoque</i>	(Você também) Consiste em rebater uma crítica com um ataque ao oponente, em que assinala uma inconsistência entre suas diferentes afirmações feitas em épocas diversas ou entre suas ideias e suas ações no passado ou no presente. É uma variação do <i>argumentum ad hominem</i> .

Argumento de autoridade	Apela para a modéstia, para o respeito, para a reverência de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar um ponto de vista. Pode-se recorrer a dois tipos de autoridade: a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre os outros).
<i>Argumentum ad ignorantiam</i>	Argumento que apela para a ignorância, força a “vitória” de um argumento sobre o outro, terminando a discussão.
Argumento a fortiori	Por causa de uma razão mais forte. Divide-se em: 1) <i>Argumentum a minore ad maius</i> (=do menor para o maior): colocam-se, em paralelo, duas ordens de grandeza, dizendo que, se se admite a menor, com muito mais razão tem que se aceitar a maior. 2) <i>Argumentum a maiore ad minus</i> : sintetiza-se pela expressão “quem pode o mais pode o menos”.
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	
<i>Argumentos indutivos</i>	
Argumento por exemplo	Há formulação de um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese.
Argumento por ilustração	Serve para reforçar uma tese tida como aceita. Ele figurativiza-a para dar-lhe concretude, para torná-la sensível, para aboná-la. Não se destina à comprovação, mas à comoção; volta-se mais para o sentimento.
Modelo e antimodelo	O modelo é uma personagem ou um grupo humano com quem se procura criar uma identificação, que merece ser imitado. Os antimodelos contêm características que se devem evitar.
<i>Argumentum a simili</i>	Argumento por analogia. Compara-se relações que levam em conta termos: a está para b, assim como c está para d. Nele, passa-se de um domínio do significado para outro.
OUTRAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS	
Recurso aos valores	Balizas morais que uma dada sociedade numa determinada época considera como verdade.

Recurso aos lugares-comuns e lugares específicos	Serve para apresentar uma tese como se fosse evidente por si mesma.
Argumentação por implícitos	Estratégia argumentativa visando a apresentar como evidente o que de fato não é.
Pergunta capciosa	Aquela que contém um pressuposto que produz um comprometimento indesejado daquele que é interrogado.
<i>Secundum quid</i>	Generalização indevida.
Petição de princípio	Considera como prova exatamente aquilo que precisa ser provado.
<i>Ignoratio elenchi</i>	“Ação de ignorar o que se deve refutar”. É a apresentação de uma argumentação que não é pertinente ao ponto de vista que está em discussão no momento.
Distorção do ponto de vista do adversário ou argumento do espantalho	Opor-se a uma ideia que não foi efetivamente apresentada pelo adversário. Há duas maneiras básicas de fazer isso: a) atribuir-lhe um ponto de vista fictício; b) distorcer seu ponto de vista.
Paradoxos, ironia e silêncio	Paradoxo: é o enunciado que vai contra aquilo que é admitido como verdadeiro, como correto. Visa a desestabilizar o senso comum. Constitui uma provocação ao adversário. Ironia: é um recurso utilizado para desestabilizar o adversário, provocando o riso do auditório a favor do orador. Silêncio: pode ser um poderoso recurso argumentativo. Não responder a um adversário, ainda mais quando o silêncio é acompanhado de um gesto desdenhoso, é uma forma de humilhar o oponente.
Argumento do excesso	Consiste em exagerar retoricamente um ponto de vista com a finalidade de levá-lo à aceitação.
Argumentos que apelam para o <i>páthos</i>	

<i>Argumentum ad populum</i>	Apelo às emoções do auditório.
<i>Argumentum ad misericordiam</i>	Apela para a piedade, ao mostrar alguém como digno de pena. Nele, também se explora o sentimento de culpa, a simpatia por alguém ou por uma causa.
<i>Argumentum ad baculum</i>	Argumento que apela para a força. É um argumento voltado para o futuro, pois o enunciador força o enunciatário a aceitar sua proposta, recorrendo a uma ameaça, a uma proibição, a um valor negativo.
Recurso ao <i>éthos</i> do enunciador	<i>Éthos</i> : caráter daquele que produz um ato de fala, é uma imagem que se constrói no próprio ato de dizer.

Fonte: Quadro elaborado a partir de FIORIN, 2018, p. 117-227.

Além dos tipos de argumentos, outro conceito atrelado à argumentação que é fundamental para esta pesquisa é o de operador argumentativo. Koch e Elias (2016), ancoradas na teoria da argumentatividade de Ducrot, defendem que

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, grifos das autoras).

Os operadores argumentativos sinalizam a soma de ideias, a contrariedade com algum argumento já exposto e a alternância de ideias. Diante disso, têm relevância tanto para a análise de corpus escrito quanto do corpus oral desta pesquisa. Dessa maneira, a seguir, apresentamos um quadro que sintetiza tais operadores, organizado por Silveira (2020), embasada em Koch e Elias (2016).

Quadro 10 – Tipos de operadores argumentativos

(continua)

Tipos de operadores argumentativos	
Operadores que somam argumentos a	E, também, ainda, nem (e não), não

favor de uma determinada conclusão	só... mas também, tanto...como, além de, além disso, etc.
Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão	Até, até mesmo, inclusive. Negação: nem, nem mesmo.
Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	Ao menos, pelo menos, no mínimo.
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que).
Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	Logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, etc.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como, etc.
Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	Mais...(do) que, menos... (do) que, tão... quanto.
Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	Ou...ou, quer...quer, seja...seja
Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	Já, ainda, agora, etc.
Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade (um pouco, quase) ou para a negação da totalidade (pouco, apenas)	-

Fonte: Quadro elaborado por SILVEIRA (2020), a partir de KOCH; ELIAS, 2016, p. 64-76.

Esses operadores são fundamentais para direcionar a função argumentativa que se pretende dar ao texto, seja ele oral ou escrito. Conhecer e, mais que isso,

ensinar tais operadores aos alunos da Educação Básica propiciam que os discentes façam escolhas conscientes com base no que pretendem argumentar.

Depois de apresentarmos a nossa base teórica sobre a argumentação, na próxima subseção, discutiremos a relevância da argumentação no ensino de Língua Portuguesa.

4.2 O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO

Nesta subseção, defenderemos o papel primordial que a argumentação exerce no ensino de Língua Portuguesa. Como sinalizamos com a epígrafe deste capítulo, com Breton (1999), a argumentação é uma necessidade e uma das formas do cidadão se inserir e exercer a cidadania em uma sociedade democrática. Por isso, é primordial que a escola ofereça diferentes oportunidades para os alunos cumprirem diferentes funções argumentativas (orador, interlocutor, auditório) em diferentes gêneros textuais orais ou escritos.

Em relação à interação e à argumentação, Koch (2008) afirma que,

quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o "jogo"), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não-verbais) (KOCH, 2008, p. 29).

Com isso, é notável a relevância de se trabalhar com diferentes formas de interação pela linguagem. Uma delas é pela argumentação. Leitão (2014) defende que “*aprender a argumentar e argumentar para aprender* são objetivos indissociáveis no trabalho em sala de aula” (LEITÃO, 2014, p. 95, grifos da autora). Segundo a autora, a argumentação constitui-se como um recurso de construção do conhecimento, porque proporciona a revisão de pontos de vista do aluno sobre crenças, conceitos, definições, etc.; permite ao aluno a reflexão sobre o objeto de atenção e a avaliação dos limites argumentativos que propõe.

Conforme Leitão (2014), a argumentação é uma atividade necessária em inúmeras situações, sempre que o indivíduo notar que existem diversas perspectivas sobre um tema de interesse e se interessar em refletir sobre os diferentes lados da questão.

Dessa maneira, o papel da argumentação no cotidiano dos indivíduos se alarga sobremaneira – a capacidade para argumentar se converte em recurso essencial à própria participação cidadã dos indivíduos em espaços públicos, marcados sempre por grandes diferenças em objetivos, crenças e níveis de empoderamento. (CHÁVEZ; FUENTES, 2011 apud LEITÃO, 2014, p. 101).

Portanto, ao argumentar, durante a produção textual, na perspectiva interacional da língua, os sujeitos “são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2014, p. 173). Buscamos, com esta pesquisa, por meio de nossos objetivos, dar a oportunidade a alunos se desenvolverem como construtores sociais, através da produção de textos de gêneros argumentativos, a fim de qualificar a argumentação desses discentes.

Segundo Koch (2004, p. 29), “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras)”. A argumentação, portanto,

é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, um explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH, ELIAS, 2016, p. 24, grifos das autoras).

Para Leitão (2014), a argumentação é uma atividade necessária em inúmeras situações, sempre que o indivíduo notar que existem diversas perspectivas sobre um tema de interesse e se interessar em refletir sobre os diferentes lados da questão. Desse modo, argumentamos tanto em textos orais quanto em textos escritos.

A produção de textos argumentativos é importante, então, porque inicia e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem da língua. Geraldi (1997) afirma que é através da produção de textos que

a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Desse modo, percebe-se como a escola deve estimular o processo de produção textual na Educação Básica, visto que isso leva ao aprendizado da língua. Além disso, por meio de diferentes aspectos da argumentação, o professor de língua portuguesa pode explorar, por exemplo, o respeito ao ponto de vista contrário. Como

já salientamos anteriormente, uma sociedade democrática precisa ser pautada na consideração de diferentes teses sobre um tema.

Nesse viés, para domínio e ampliação da argumentação a leitura é fundamental. Por meio da leitura, o aluno é capaz de ampliar seu nível de conhecimento, aumentar seu vocabulário, conhecer outras culturas, etc. A leitura é extremamente importante para que o aluno amplie seu nível de conhecimento, aumente seu vocabulário, conheça outras culturas, etc. Braga e Silvestre (2002) afirmam que as atividades de leitura em sala de aula devem ter o compromisso de formar leitores críticos e capazes de refletir sobre discursos e também produzir outros. Dessa maneira, para que os discentes sejam capazes de construir e sustentar a argumentação, é necessário que tenham bagagem de leitura sobre o tema em discussão e, além disso, que empreguem os conhecimentos com criticidade.

Com esta pesquisa, portanto, buscamos investigar e ampliar qualitativamente o desempenho linguístico dos discentes no que se refere à argumentação, aspecto relevante não só para sua atuação na escola mas também sua inserção e participação na sociedade brasileira, como um cidadão crítico.

Depois de tratarmos, neste capítulo, sobre diferentes aspectos da argumentação, no próximo capítulo, discutiremos sobre a metodologia adotada nesta pesquisa.

5 METODOLOGIA

Os significados construídos no processo de investigação [da pesquisa-ação] conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 102).

No capítulo anterior, tratamos do aporte teórico que sustenta esta investigação. Neste capítulo, a metodologia que utilizamos para a realização de tal pesquisa será explicada. Para esse fim, o capítulo está dividido em cinco seções. Na seção 5.1, apresentaremos o referencial teórico sobre os tipos de pesquisa que utilizamos. Na seção 5.2, explicaremos a metodologia que adotamos para dinamizar as oficinas na escola. A seção 5.3 será dedicada à descrição das oficinas, a seção 5.4 explicará o critério para seleção dos sujeitos da pesquisa e a seção 5.5 apresentará a metodologia empregada na análise do *corpus*.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de detalharmos os tipos de pesquisa que empregamos, seguimos a classificação de Silveira e Córdova (2009), que identificam a pesquisa quanto a sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos. Dessa forma, salientamos que esta pesquisa tem abordagem qualitativa, é de natureza aplicada, de cunho descritivo e explicativo e adota a pesquisa-ação como procedimento investigativo. A seguir, explicaremos, brevemente, cada um desses tipos e a relação com a nossa investigação.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser empregada em diversas disciplinas, inclusive na educação. Para eles, essa abordagem

é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus

cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Além disso, tanto as perguntas de pesquisa quanto o contexto investigado e o que é possível realizar nesse contexto são determinantes para as escolhas da pesquisa (cf. DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Diante de todas essas afirmações, constatamos que essa é a abordagem adequada para a nossa pesquisa, visto que, a partir de nossa pergunta de pesquisa e dos nossos objetivos, inserimo-nos em um determinado contexto para analisarmos, interpretarmos e contribuirmos para avanços linguísticos no que se refere à argumentação dos alunos participantes da pesquisa.

Quanto à natureza da pesquisa, Silveira e Córdova (2009, p. 35) afirmam que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Essa é a finalidade de nossa pesquisa: investigar soluções para os problemas linguísticos encontrados, buscando, também, com os resultados da investigação, auxiliar futuras práticas docentes.

Quanto aos objetivos da pesquisa, classificamo-nos como de cunho descritivo e explicativo. A pesquisa descritiva “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 35). Já a pesquisa explicativa “preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2007 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 35). Dessa forma, entendemos que, além de descrevermos dada realidade, também buscamos a explicação dos fatores determinantes dessa realidade¹⁷.

Como o procedimento investigativo adotado para a construção do *corpus* foi a pesquisa-ação, julgamos relevante criarmos uma seção específica para tratarmos de tal método.

¹⁷ Destacamos que, na descrição das oficinas e do contexto de nossa investigação, esses aspectos ficarão mais evidentes.

5.1.1 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação, que tem como representantes, por exemplo, Thiollent (1996), Tripp (2005) e Greenwood e Levin (2006), pode ser utilizada por diferentes campos de atuação, segundo Tripp (2005), tais como administração, agricultura, educação e saúde. Na área educacional, “a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Thiollent (1996) acrescenta que tal metodologia possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Segundo o autor, um dos objetivos dessa modalidade de pesquisa é oferecer aos sujeitos envolvidos subsídios para a transformação de sua realidade, pois amplia a compreensão sobre características, potencialidades ou necessidades existentes no meio. Como favorece maior clareza sobre peculiaridades envolvendo processo e resultados, permite que o investimento em avanços tenha maior probabilidade de sucesso. De acordo com o teórico, a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.14).

Tripp (2005, p. 447) ainda afirma que esse método “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Cabe-nos salientar, conforme destaca o referido autor, que a pesquisa-ação tem grande distinção da pesquisa científica tradicional, pois, ao mesmo tempo em que altera o que é pesquisado, é limitada pela ética da prática e pelo contexto investigado. Assim, essa metodologia “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, op. cit.).

Thiollent (1996) contribui com essa discussão da pesquisa-ação ser ou não aceita no âmbito científico. Para ele, as exigências consideradas pela pesquisa tradicional, tais como separação total entre o pesquisador e o pesquisado, total

substituibilidade dos pesquisadores e quantificação dos dados colhidos, são diferentes das consideradas e adotadas nesse método. Na pesquisa-ação,

podemos conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado. A substituibilidade dos pesquisadores não é total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada (THIOLLENT, 1996, p. 22).

Então, como defende o teórico, pesquisar de forma qualitativa e dialógica não é anticientífico. Pelo contrário, possibilitar a interação dos investigadores com os investigados é benéfico, pois envolve a construção de conhecimentos mútua e gera interesse na população envolvida. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 448) postula que a pesquisa-ação fica entre a prática e a pesquisa científica, já que “é proativa com respeito à mudança e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa”.

Greenwood e Levin (2006) também são severos defensores da metodologia da pesquisa-ação. Para eles, é possível reconstruir as relações entre as universidades e a sociedade por meio de tal método. Após realizarem uma série de críticas sobre as atuais pesquisas desenvolvidas em muitas universidades, em que, segundo eles, não há vínculo com a sociedade, apresentam a seguinte defesa:

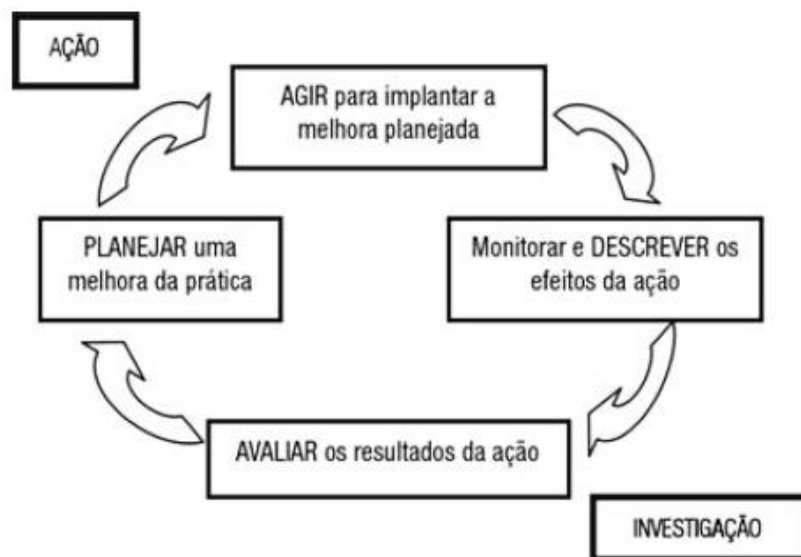
um ponto central de nosso argumento é a afirmação de que a pesquisa-ação é responsável pela geração do conhecimento válido, do desenvolvimento teórico e das melhorias sociais prometidas pelas ciências sociais convencionais. A pesquisa-ação faz melhor aquilo que a ciência social acadêmica alega fazer. Portanto, defendemos a pesquisa-ação como uma substituição vantajosa para a prática convencional da ciência social no meio acadêmico (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 93).

Na visão desses autores, em tal tipo de pesquisa, há o trabalho conjunto entre os colaboradores comunitários ou organizacionais e os pesquisadores profissionais na “definição dos objetivos, na elaboração de questões de pesquisa, no aprendizado das habilidades de pesquisa, na combinação entre os conhecimentos e os esforços, na condução da pesquisa, etc.” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 100). Concordamos com esse ponto de vista, pois em nossa pesquisa realizamos ações

com a colaboração não só da professora responsável pela turma na disciplina de Língua Portuguesa, mas também com os alunos envolvidos na investigação¹⁸.

Utilizar essa metodologia envolve um ciclo de ações. Tripp (2005) apresenta tanto o ciclo da investigação-ação (Figura 6) quanto o ciclo da pesquisa-ação (Quadro 11).

Figura 6 - Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: (TRIPP, 2005, p. 446).

No diagrama, notamos que esse ciclo é composto pelas fases de investigação e de ação. Essas fases são concretizadas pelas etapas de planejamento de determinada atividade, ação para implementar o que foi planejado, descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados dessa ação. Com a avaliação, outra ação é planejada e o ciclo é repetido.

A seguir, apresentamos o ciclo da pesquisa-ação.

¹⁸ Detalharemos mais esse aspecto na seção 5.3, em que descreveremos as oficinas.

Quadro 11 – Representação do ciclo da pesquisa-ação

Seqüência da ação	Ação realizada no campo da	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: (TRIPP, 2005, p. 453).

Por meio do Quadro 11, percebemos que esse ciclo possui todas as atividades do ciclo básico da investigação-ação. Entretanto, aqui, há três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática. Além disso, com as informações apresentadas na quadro por Tripp (2005), surgem dois outros aspectos: mesmo que a seqüência básica permaneça a mesma nos dois campos, ocorrerão neles diferentes ações; e é necessário planejar não só para a mudança na prática como também para avaliação dos efeitos da mudança na prática.

Ao comentar o processo de tal metodologia, Tripp (2005) defende que a reflexão é essencial durante todas as fases. Segundo o autor, reflete-se, primeiro, sobre a prática que se pretende melhorar. Depois, refletir torna-se essencial para o planejamento, implementação e monitoramento e, por fim, sobre todo que ocorreu.

Essa postura reflexiva exigida nesse método está de acordo, também, com a postura profissional do professor, que julgamos de extrema importância. Sobre isso, Perrenoud (2002) argumenta que o professor deve ser um profissional reflexivo. Para ele, “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma” (PERRENOUD, 2002, p. 65). Com a reflexão, o professor é capaz de encontrar os problemas no espaço escolar e elaborar projetos alternativos para lidar com essas situações. Segundo Perrenoud (2002),

assim como todos, um profissional reflexivo questiona sua tarefa, as estratégias mais adequadas, os recursos que devem ser reunidos, o *timing* a respeitar. Contudo, também faz *outro* tipo de perguntas sobre a legitimidade de sua ação, as prioridades, a parcela de negociação e de consideração dos projetos das outras pessoas envolvidas, a natureza dos riscos necessários, o sentido de empreendimento, a relação entre a energia gasta e os resultados esperados. Ademais, questiona a organização e a

divisão do trabalho, as evidências que veiculam a cultura da instituição e da profissão, as diretrizes da contextualização, os saberes estabelecidos e o aspecto ético, que permeia todos esses aspectos (PERRENOUD, 2002, p. 64, grifos do autor).

Sem dúvida, refletir constantemente sobre a prática didática nas oficinas foi necessário para que novas decisões fossem tomadas. E, ao tomarmos essas decisões, refletíamos novamente se estavam de acordo com o que havíamos planejado.

Consideramos importante mencionar os quatro modos pelos quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração, segundo Tripp (2005). Nesta pesquisa, os participantes estão inseridos no modo cooperação, em que o pesquisador consegue que alguém participe da pesquisa de forma voluntária. Essa pessoa coopera com os envolvidos na pesquisa, mas o projeto “pertence” ao pesquisador (cf. TRIPP, 2005, p. 454)¹⁹.

Tripp (2005) também afirma que um projeto que envolva pesquisa-ação deve haver uma promoção positiva tanto para o pesquisador quanto para os participantes, em que imperem as seguintes metas:

- 1 - trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 - produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, 455).

Na relação dos participantes com a pesquisa, é fundamental destacarmos que os resultados não são semelhantes para todos os participantes. Como afirma Tripp (2005, p. 446), “até com ‘os mesmos’ objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante”. Isso nos remete à noção de sujeito único, defendida por Bakhtin, discutida na subseção 2.1.

Por fim, como postula Tripp (2005), com a pesquisa-ação, necessitamos descrever e justificar duas metodologias: os processos que foram utilizados em campo e o estudo de caso empregado para a realização da análise do *corpus* e de

¹⁹ Detalharemos a inserção dos participantes na pesquisa no item 5.2.

seus resultados. Desse modo, nas subseções 5.2 e 5.3, apresentaremos, respectivamente, a metodologia adotada nas oficinas e a descrição destas. Na subseção 5.4, detalharemos a escolha dos sujeitos de pesquisa e, em 5.5, explicamos a metodologia empregada para análise do *corpus*.

5.2 A METODOLOGIA DAS OFICINAS

5.2.1 Procedimentos iniciais da pesquisa

Nesta subseção, pretendemos relatar os procedimentos necessários para o início da pesquisa, tais como registro do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e autorização de uma escola para realização das oficinas na instituição. Além disso, apresentaremos informações sobre a escola envolvida na pesquisa.

Como a pesquisa envolve o estudo da argumentação na produção textual oral e escrita de alunos do Ensino Médio, em primeiro lugar, precisamos submeter o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (doravante CEP), colegiado integrado por representantes das unidades universitárias da UFSM. O CEP é responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas que, de uma forma ou de outra, envolvem seres humanos. Para que o projeto fosse aprovado, foram solicitados, por exemplo, termo de confidencialidade, termo de consentimento livre e esclarecido, termo de assentimento, no caso de envolvimento de menores, e autorização institucional.

Então, entramos em contato com uma professora de Língua Portuguesa, vinculada a uma escola estadual de Santa Maria, explicamos os objetivos da investigação, o referencial teórico em que estávamos ancorados e a metodologia que pretendíamos seguir. A docente aceitou participar de nossa pesquisa com uma turma de 3º ano noturno do Ensino Médio com entusiasmo. Em seguida, contatamos a direção de tal escola e, novamente, detalhamos todas as etapas da pesquisa. Houve o aceite por parte da direção e da coordenação pedagógica da instituição.

Realizamos a submissão dos arquivos para avaliação do CEP, via Plataforma Brasil, no dia 30 de abril de 2019 e obtivemos o parecer consubstanciado no dia 15 de maio de 2019. Tal parecer está registrado sob o número 3.326.208, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número

12932819.7.0000.5346. Salientamos, então, que utilizar esse método de pesquisa, com envolvimento de participantes externos, requer organização, responsabilidade e um cronograma de ações bem definido.

A instituição de ensino envolvida na pesquisa é uma das maiores escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio do município de Santa Maria. Por sua localização ser na região nordeste, limítrofe com o centro da cidade, recebe alunos de diversos bairros, visto que apresenta fácil acesso e variedade de linhas de transporte coletivo.

A escola funciona nos três turnos. No turno da manhã, atende o Ensino Médio e o 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, recebe do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e, no turno da noite, alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio frequentam a instituição, juntamente com uma turma de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade de alfabetização. Em 2018, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), 786 alunos foram matriculados, distribuídos em 39 turmas: 18 turmas no turno da manhã; 16, no turno da tarde; e cinco turmas no turno da noite. Assim, no ano da investigação na escola (2019), tal instituição contava com 98 professores, um diretor, três vice-diretores, três coordenadores pedagógicos e um orientador educacional.

Quanto aos princípios da escola, segundo o PPP, merece destaque a busca pela construção de uma escola pública gratuita e de qualidade como direito fundamental do cidadão e que assegura, dentre os vários itens listados no referido documento, o atendimento às diferenças e à diversidade cultural e o pluralismo de ideias com o respeito ao outro e à diversidade do pensar e do agir.

5.2.2 O planejamento das oficinas

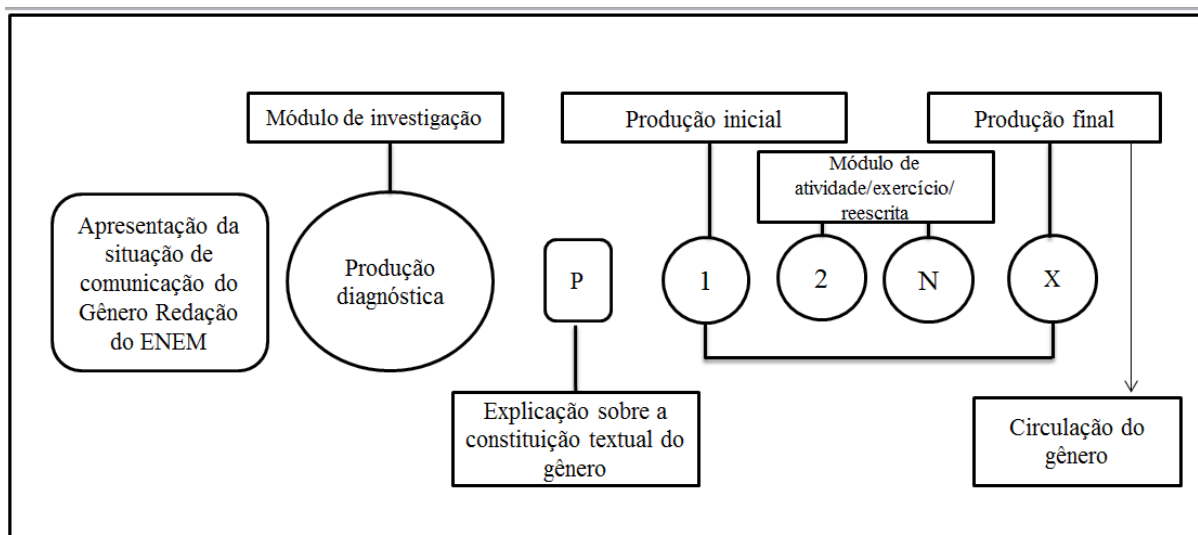
O planejamento das oficinas, além de considerar nosso aporte teórico, segue os pressupostos da sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), já detalhados no capítulo 3, na seção 3.2, e a metodologia da pesquisa-ação, que está apoiada tanto no ciclo desse método quanto no ciclo da investigação-ação, detalhados na seção 5.1. Desse modo, apresentaremos, neste item, os esquemas de sequências didáticas desenvolvidas para os gêneros investigados na pesquisa, redação do ENEM e júri

simulado, e o ciclo adaptado na realização das oficinas de produção textual escrita. Isso envolveu, por exemplo, investigação inicial nos textos dos voluntários, seleção dos materiais didáticos, avaliação das produções, reescritas e novas produções textuais.

Em primeiro lugar, apresentamos os esquemas das sequências didáticas desenvolvidas nas oficinas. Salientamos que, como 12 alunos da turma investigada prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio em 2019, iniciamos as investigações pelo gênero Redação do ENEM, por solicitação dos participantes da pesquisa. Como na pesquisa-ação, conforme afirma Trip (2005), a pesquisa deve tratar de tópicos de interesse mútuo, julgamos esse pedido extremamente relevante e benéfico para o envolvimento dos discentes com a pesquisa.

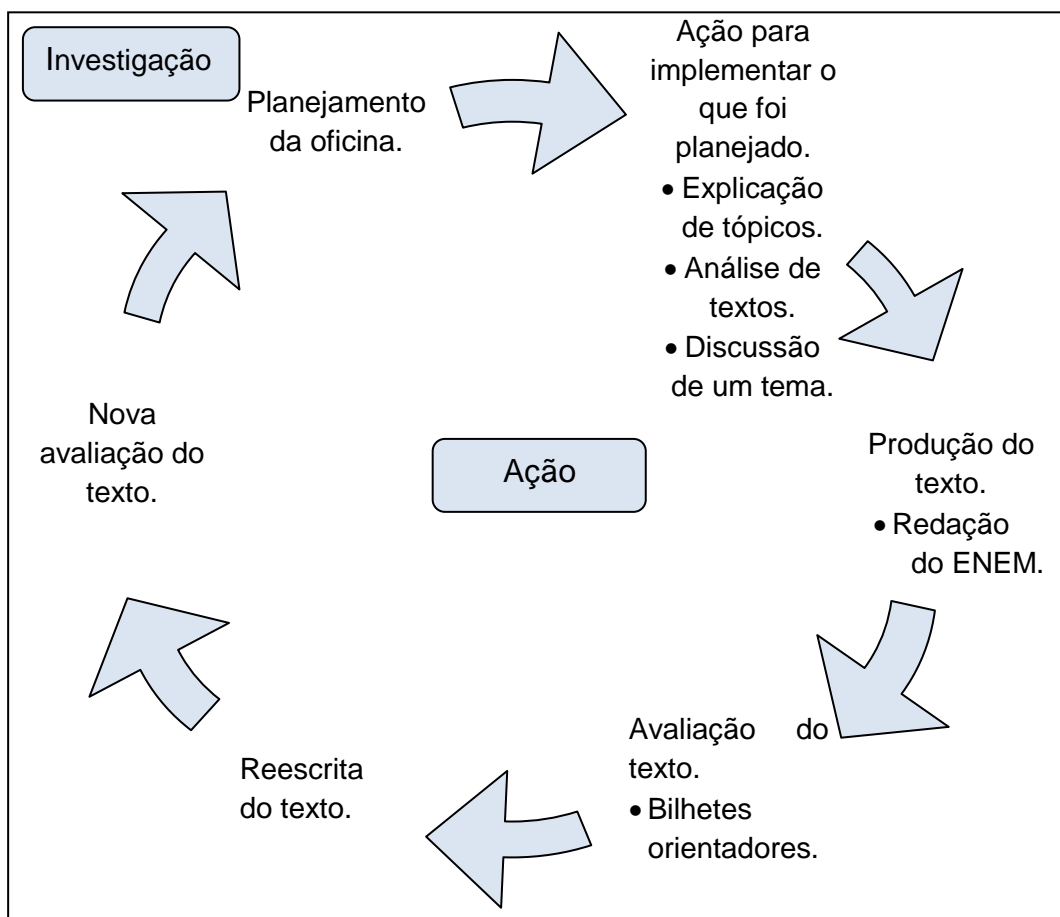
A seguir, demonstramos a sequência didática produzida para o trabalho com o gênero Redação do ENEM (Figura 7) e, também, o ciclo das oficinas envolvendo tal gênero (Figura 8).

Figura 7 - Sequência didática para o gênero Redação do ENEM



Fonte: Autora (adaptado de Swiderski e Costa-Hübes (2009)).

Figura 8 - Ciclo das oficinas envolvendo o gênero Redação do ENEM



Fonte: (GROOS, 2017, p. 62).

Para podermos desenvolver os objetivos da pesquisa, iniciamos as oficinas, como demonstra a SD da redação do ENEM, com a apresentação da situação de comunicação do gênero redação do ENEM²⁰. Em seguida, realizamos a investigação diagnóstica nos textos dos alunos. Solicitamos que produzissem um texto do referido gênero sobre determinado tema²¹. Avaliamos tais produções e, a partir disso, planejamos a segunda oficina. O aporte teórico para preparar o material didático está sustentado na Linguística Textual.

Na segunda oficina, houve a explicação de tópicos relacionados às dificuldades percebidas a partir da produção diagnóstica e explicação sobre a constituição textual do gênero. Solicitamos, então, que os alunos produzissem um

²⁰ Todas as informações referentes à constituição do gênero redação do ENEM estão presentes no capítulo 3, na seção 3.3.

²¹ Detalharemos o desenvolvimento e a avaliação das oficinas na seção 5.3.

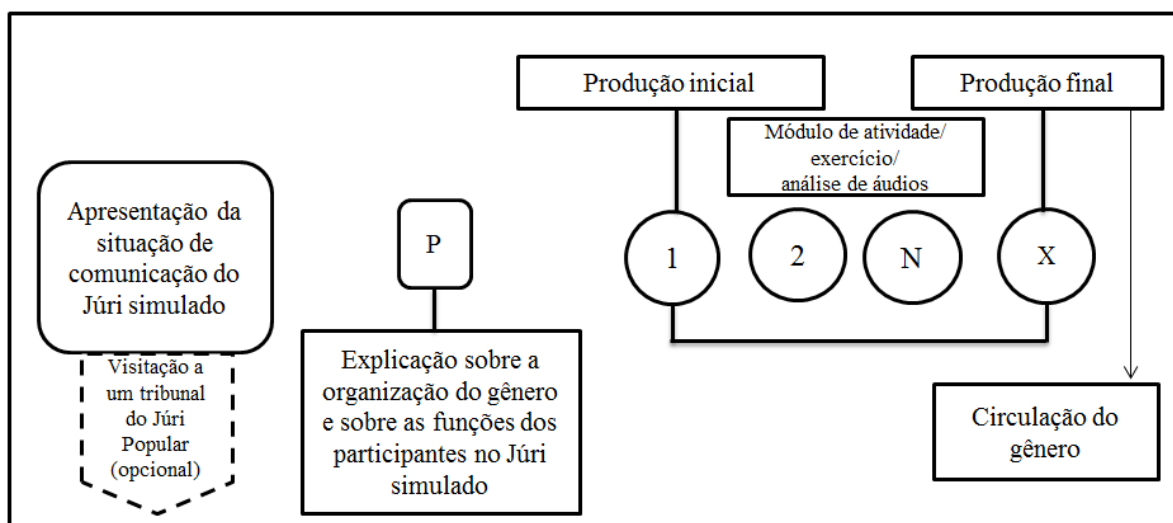
texto do gênero, agora, com o auxílio de textos motivadores. Encerrada a oficina, avaliamos essas produções, com base nos critérios do ENEM, e produzimos bilhetes orientadores sobre aspectos textuais relevantes. Além disso, planejamos tópicos que iríamos explicar na próxima oficina.

Na oficina seguinte, em primeiro lugar, entregamos as produções com os bilhetes orientadores. Depois, explicamos determinados conteúdos, relacionados ao que havíamos avaliado nas produções. Por último, solicitamos que os alunos reescrevessem seus textos.

Então, realizamos uma nova avaliação dos textos, a partir da reescrita, para verificarmos o progresso alcançado. Diante dessa segunda avaliação, planejamos uma nova oficina, em que outros tópicos foram explicados e discutidos e uma nova produção, com outro tema, foi solicitada. Assim, repetimos o ciclo das oficinas, ilustrado na Figura 8. As atividades envolvendo a SD 01 envolveram 16 oficinas.

A partir da oficina 17, iniciamos o trabalho com o júri simulado. Ademais, na oficina 13, já havíamos realizado a visitação a uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria. Na Figura 9, apresentamos a SD criada para a realização de tal gênero com a turma.

Figura 9 - Sequência didática para a atividade júri simulado



Fonte: Autora (adaptado de Swiderski e Costa-Hübes (2009)).

Sobre essa SD, salientamos que a apresentação da situação de comunicação pode ocorrer com a visita a uma seção do Tribunal do Júri Popular. Entretanto, isso não é obrigatório. Em seguida, o docente realiza a explicação sobre a organização da atividade e sobre as funções dos participantes no júri simulado.

Então, há a preparação para a primeira realização do júri, que é considerada a produção inicial. Depois dessa produção, o professor, juntamente com a turma, irá analisar, por meio das gravações e transcrições dos áudios²², como foi o desempenho linguístico e argumentativo dos alunos para poder realizar atividades que amenizem as dificuldades encontradas e para ampliar os conhecimentos dos discentes. Por fim, um novo júri é realizado e será considerado como a produção final. Os participantes da atividade, alunos e professora/pesquisadora, podem deliberar se irão fazer circular de alguma maneira essa prática linguística em algum ambiente da escola.

5.3 A DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, 19 oficinas foram realizadas de junho de 2019 a janeiro de 2020. Nesta seção, em primeiro lugar, apresentamos o cronograma das atividades desenvolvidas nas oficinas (Quadro 12)²³. Em seguida, demonstramos pontos de destaque no período em que estivemos inseridos neste contexto escolar.

Quadro 12 – Cronograma das atividades desenvolvidas nas oficinas

(continua)

Oficina	Data	Atividades desenvolvidas
01	12/junho	- Apresentação da professora/pesquisadora e da proposta da pesquisa; - entrega dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética; - produção diagnóstica de um texto do gênero redação do

²² A transcrição do *corpus* será realizada a partir dos pressupostos definidos pelo NURC-SP (PRETI, 1999).

²³ O quadro com os objetivos de cada oficina está presente nos Apêndices (APÊNDICE A - Objetivos das oficinas).

		ENEM. Tema: A problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira.
02	26/junho	- Continuação da produção diagnóstica.
03	03/julho	- Explicação do gênero redação do ENEM; - explicação dos critérios de avaliação da redação do ENEM; - Análise da constituição de tal gênero em uma redação com nota máxima.
04	17/julho	- Continuação da oficina anterior; - exercício de reconhecimento das partes constituintes do gênero Redação do Enem em um exemplar com parágrafos soltos.
05	07/agosto	- Primeira produção do gênero redação do ENEM, cujo tema foi: a educação como veículo de mudança na sociedade.
06	14/agosto	- Continuação da primeira produção do gênero redação do ENEM, cujo tema foi: a educação como veículo de mudança na sociedade.
07	28/agosto	- Explicação sobre argumentação e os tipos de argumentos (KOCH; ELIAS, 2015).
08	04/setembro	- Reescrita da primeira produção do gênero redação do Enem, cujo tema foi: a educação como veículo de mudança na sociedade.
09	18/setembro	- Continuação da reescrita da primeira produção do gênero redação do Enem, cujo tema foi: a educação como veículo de mudança na sociedade.
10	25/setembro	- Término de tal reescrita; - análise dos tipos de argumentos em uma redação com nota máxima.
11	02/outubro	- Revisão dos tipos de argumentos e término da análise dos tipos de argumentos em uma redação com nota máxima.
12	16/outubro	- Segunda produção do gênero redação do Enem, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: evasão escolar e a

		realidade brasileira.
13	22/outubro	- Visita a uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria.
14	23/outubro	- Continuação da segunda produção do gênero redação do ENEM, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: evasão escolar e a realidade brasileira.
15	30/outubro	- Término da segunda produção do gênero redação do ENEM, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: evasão escolar e a realidade brasileira.
16	01/novembro	- Reescrita da segunda produção do gênero redação do Enem, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: evasão escolar e a realidade brasileira.
17	06/novembro	- Comentários sobre o ENEM e o tema da redação. - Início da preparação para o júri simulado.
		(Início da greve dos professores no dia 18 de novembro) ²⁴ .
18	15/janeiro	- Preparação para o júri simulado.
19	22/janeiro	- Realização do júri simulado.
-	Não ocorreu	- Avaliação do júri por parte dos envolvidos na pesquisa; - Encerramento das atividades da pesquisa.

Fonte: Autora.

Após o detalhamento do que foi realizado em cada oficina, passamos agora para a descrição de pontos-chave das oficinas. Para que essa etapa não se torne exaustiva, considerando o grande número de oficinas realizadas na pesquisa, descreveremos aspectos relevantes que foram cruciais para a nossa tomada de decisões e para a avaliação do processo da pesquisa-ação. Elencamos, então, aspectos centrais tanto sobre o ensino da redação do ENEM e quanto sobre o júri

²⁴ A greve dos educadores iniciou na segunda-feira, 18 de novembro, denunciando o ataque aos direitos dos professores gaúchos com o pacote do governo Eduardo Leite (PSDB), que corta direitos do funcionalismo público estadual. Também reivindicaram receber o salário em dia, reajuste imediato e a derrubada dos projetos de destruição da escola pública. Os servidores estaduais do Rio Grande do Sul estavam há 47 meses recebendo o salário de forma parcelada.

simulado. Destacamos que elencaremos a seguir os pontos-chave tanto da redação do ENEM quanto do júri simulado e depois comentaremos cada tópico em particular.

No que se refere à redação do ENEM, os destaques são os seguintes:

- participação da professora de Língua Portuguesa responsável pela turma;
- colaboração dos alunos nas escolhas e no andamento da pesquisa;
- percepção dos alunos sobre gêneros, texto e reescrita;
- conhecimentos prévios sobre argumentação;
- conhecimentos prévios sobre a redação do ENEM;
- dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa.

Já com relação ao júri simulado, os pontos centrais são:

- receptividade da escola e auxílio da professora regente na organização do júri;
- visitação a uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria;
- estudo prévio sobre os papéis a serem desempenhados por parte dos participantes;
- organização de estratégias argumentativas para a defesa;
- postura e vocabulário adequado para cada cargo;
- atenção para o turno de fala dos colegas;
- auxílio aos colegas que estavam nervosos;
- capacidade de improvisar e de criar cenários a partir da descrição do crime e contra-argumentar;
- auxílio fundamental da professora regente durante o júri;
- contraste de informações e de argumentos;
- empolgação dos alunos e desejo de realização de um novo júri simulado.

Inicialmente, ressaltamos a extrema generosidade da professora de Língua Portuguesa da turma, um 3º ano do Ensino Médio. Acordamos nossa participação em dois períodos semanais. No noturno, três períodos são destinados para a disciplina de Língua Portuguesa. Nossa inserção na turma ocorreu nas quartas-

feiras, das 19h30min até às 21h05min. Entre os dois períodos, ainda acontecia um intervalo de 15 minutos, em que a Escola oferta o jantar aos discentes.

Além disso, tal docente participou presencialmente de todas as oficinas. Isso foi muito benéfico para as discussões, a tomada de decisões sobre a investigação e a interação com os alunos e com a professora/pesquisadora. Os discentes sabiam a qual das duas professoras direcionar os questionamentos, as dúvidas e as sugestões.

A primeira oficina foi realizada no dia 12 de junho, com a presença de apenas cinco alunos. Acreditamos que o grande número de ausências se justificasse, porque nesse dia, no Brasil, é comemorado o Dia dos Namorados. Os alunos presentes foram muito receptivos e acolhedores.

Essas qualidades se repetiram em todas as oficinas. Desde o início de nossa inserção na turma, houve compreensão sobre o processo da pesquisa. Quando explicamos que trabalharíamos gêneros argumentativos, tanto orais quanto escrito, os discentes solicitaram que iniciássemos pelo gênero redação do ENEM, visto que realizariam o ENEM em novembro. Optamos por atender ao pedido da turma.

Além disso, como os alunos já haviam realizado um debate público regrado no trimestre anterior, e como a professora da escola comentou que a turma poderia visitar a uma seção do Tribunal do Júri no Fórum da cidade, a solicitação dos envolvidos na pesquisa foi que trabalhássemos e realizássemos um júri simulado em sala de aula, na pesquisa. Já que essa prática também abarca gêneros argumentativos, trocamos o comentário jornalístico radiofônico, gênero previsto no projeto desta pesquisa, pela atividade júri simulado.

Quando iniciamos as oficinas, questionamos os alunos sobre o que compreendiam por “gênero”. A resposta predominante foi que gênero é um “texto”. Alguns não sabiam o que significava o referido termo. Ademais, encaravam o texto como algo acabado depois da primeira escrita, ou seja, não percebiam a questão processual envolvida na produção textual. Apenas duas alunas já conheciam os bilhetes orientadores, que auxiliam na reescrita. Muitos alunos destacaram, após receberem os bilhetes orientadores para a reescrita da redação do ENEM, o auxílio desse método para a compreensão do que precisa ser revisto e qualificado no texto.

Quanto aos conhecimentos prévios sobre a argumentação, poucos alunos sabiam o que significava uma tese, por exemplo. Além disso, não conheciam os tipos de argumentos. Essa foi uma das dificuldades percebidas com o desenvolvimento das oficinas. Os discentes, muitas vezes, não conseguiam reconhecer a diferença do tema e da tese ou da tese para os argumentos. Diante disso, retomamos muitas vezes a explicação, em diferentes oficinas, sobre tais tópicos.

Em relação aos conhecimentos prévios sobre a redação do ENEM, a maioria da turma já havia produzido o gênero em momentos anteriores na escola. Entretanto, como tinham dificuldade para diferenciar tema, tese e argumentos, isso problematizava a produção do gênero. A produção diagnóstica de uma das alunas envolvidas na pesquisa, denominada aqui de A06, ilustra isso, como percebemos na Figura 10.

Figura 10 - Introdução da produção diagnóstica da redação do ENEM de uma das participantes da pesquisa

1	Os relacionamentos abusivos, tem sido bastante
2	comentados na sociedade...
3	Muito se tem visto sobre questões físicas, demi

Fonte: Produção diagnóstica da participante da pesquisa A06.

Essa introdução, além de possuir apenas um período, não apresenta a tese e nem os argumentos que serão discutidos. Há apenas a apresentação do tema.

Outro aspecto desconhecido por boa parte dos alunos era a elaboração, na conclusão, da proposta de intervenção para a problemática abordada no tema, um dos grandes caracterizadores da redação do ENEM e que a diferencia de uma redação escolar comum (com introdução, desenvolvimento e conclusão). O mesmo texto de A06, comentado dos parágrafos anteriores, exemplifica isso.

Figura 11 – Conclusão da produção diagnóstica da redação do ENEM de uma das participantes da pesquisa

26	Pessoas vivem impensada o modo que
27	vem as coisas e agir cautamente...
28	
29	

Fonte: Produção diagnóstica da participante da pesquisa A06.

Nessa conclusão, que também possui apenas um período, não há uma proposta de intervenção concreta contra a problemática dos relacionamentos abusivos. Essas dificuldades ilustraram o quanto precisamos investir em atividades de leitura e de análise de exemplares do gênero.

Atrelada a essa dificuldade, notamos que a elaboração de ideias e argumentos foi o maior entrave para a produção das redações do ENEM. Por mais que os alunos estivessem envolvidos com a atividade, consideravam muito difícil desenvolver ideias sobre os temas solicitados. Isso demonstra, por exemplo, a carência de leitura e de posicionamento crítico sobre diversos temas discutidos na sociedade.

Quanto à nossa dificuldade para a realização da pesquisa, destacamos o excessivo número de faltas dos alunos nas aulas. Demonstramos isso com a Figura 12.

Figura 12 - Oscilação na frequência dos participantes da pesquisa à aula

	12/6 12/6	26/6	26/6	03/7	03/7	17/7	17/7	07/8	07/8	14/8	14/8	28/8	28/8	04/9	04/9	18/9	18/9	25/9	25/9	
2. S1
4. S2
5. S3	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6. S4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	F	.	.	.	.
7. S5	F	F	F	F	F	F	F	F	F	.	.	F	F	F	F	.	.	.	.
8. S6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.
9. S7	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11. S8	F	F	F	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12. S9																				
13. S10	F	.	.	F	F	.	.	F	F	.	.	.	.	F	F	.	.	F	F
14. S11																				
16. S12*	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	F	F
17. S13	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.
18. S14	F	F	F	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	F	F	.	.	.	.
19. S15	F	F	F	F	F	F	F	F	F	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.
20. S16	F	F	F	F	F	F	F	F	FF	F	F	F	F	F	F	.	.	.	.
21. S17	F	F	F	.	.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
22. S18	F	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.
23. S19	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.
24. S20	.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
25. S21																F	F	.	.	
26. S22 Registro dia (14/8)														F	F	.	.	.	.
27. S23 (registro em 28/8)													F	F	F	.	.	.	.
S24 (registro em 28/8)														F	F	F	F	F	F	

Legenda	F	.
	Falta	Presença

Fonte: Autora.

A oscilação de presenças prejudicava o desenvolvimento processual dos textos, visto que os discentes perdiam partes importantes das explicações, das análises e das produções das aulas anteriores. Salientamos, também, que esse é um dos aspectos relevantes a ser considerado sobre nossa pesquisa. As faltas às aulas não são acontecimentos isolados de nossa pesquisa. Esse é um fato recorrente quando falamos do ensino no noturno, visto que a maior parte dos alunos trabalha durante o dia. Então, é com essas lacunas que o professor da Educação Básica trabalha e ensina.

Já que estamos investigando a argumentação dos alunos em gêneros orais e escrito, precisamos refletir sobre aspectos que podem influenciar o desenvolvimento de tal processo. O andamento da pesquisa, portanto, nem sempre acontece tal qual como foi planejado.

No que se refere às oficinas destinadas ao estudo, à organização e à realização do júri simulado, novamente, o primeiro destaque que merece menção foi o auxílio da professora regente para envolver os alunos em tal prática didática. Para os alunos terem um primeiro contato com a situação de comunicação do júri,

propusemos uma visita a uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria. A ideia foi aceita com empolgação pela turma envolvida na pesquisa e a professora regente estendeu o convite às demais turmas do Ensino Médio Noturno. Informamos sobre os dias em que o júri ocorria para analisarmos as datas possíveis tanto para os discentes quanto para as docentes (professora pesquisadora e professora regente).

Então, no dia 22 de outubro de 2019, compareceram ao Fórum, além das referidas professoras, uma aluna do primeiro ano do EM, um aluno do segundo ano do EM e três alunas da turma envolvida na pesquisa. Mais alunos demonstraram interesse em comparecer, entretanto não conseguiram liberação do trabalho. Para os que estiveram presentes, a escola emitiu declaração de presença, a fim de que pudessem justificar em seus ambientes de trabalho.

A seção de júri que acompanhamos tratava de uma tentativa de homicídio ocorrida na região central da cidade de Santa Maria. Os discentes ficaram atentos a todos os passos do processo. Presenciamos todas as etapas envolvidas no júri, desde o sorteio dos jurados para compor o Conselho de Sentença até a fala final do juiz com a leitura e a justificativa da sentença. Os alunos das outras turmas e a professora regente estiveram presentes até o horário de recesso para o almoço. A professora pesquisadora e as alunas da turma participante da pesquisa ficaram até o final da sentença.

Na oficina seguinte a esta visitação, tanto as professoras quanto as alunas que estiveram no Fórum comentaram suas impressões sobre tal prática. As alunas relataram o caso julgado aos demais colegas e relataram alguns momentos marcantes da seção do júri.

O início da preparação para o júri ocorreu algumas oficinas depois, mais precisamente na oficina 17, realizada no dia 06 de novembro de 2019. A professora pesquisadora entregou o material explicativo sobre o júri simulado, explicou os papéis de cada cargo presente no júri e, após os alunos sanarem suas dúvidas, solicitou que os alunos escolhessem em qual papel gostariam de participar.

Depois disso, a turma dividiu-se para traçar as estratégias argumentativas de defesa e de acusação do réu. Além dessa divisão, a juíza, os jurados e a plateia ficaram responsáveis por pesquisar a legislação vigente. Depois dessa oficina, passamos pelo período de greve dos professores estaduais, já salientado anteriormente, na nota de rodapé 21.

Retornamos às aulas em janeiro e tínhamos apenas dois encontros com a turma antes do ano letivo acabar. Dessa maneira, tivemos que realizar adaptações do que havia sido planejado inicialmente na SD do júri simulado. Destinamos, assim, uma oficina para a preparação dos alunos para o júri e a outra oficina para a realização do júri simulado, que, por sugestão da professora regente, foi realizado no salão da escola e contou com a presença das outras turmas do ensino médio noturno como plateia do júri.

Na oficina de preparação, os alunos trocaram ideias com os colegas que pertenciam à defesa ou acusação, delinearum qual seria a linha de raciocínio que seguiriam para acusar ou defender o réu e questionaram a professora pesquisadora sobre a ordem das participações e a organização geral do júri. Destacamos o excelente trabalho de pesquisa realizado pela aluna que assumiu o papel de juíza: pesquisou todas as suas inserções no júri, auxiliou os colegas que estavam com dúvidas e preparou uma espécie de roteiro para seguir no dia do júri.

No dia do júri simulado, em primeiro lugar, salientamos a organização antecipada da professora regente, juntamente com os alunos da escola, que organizaram todas as classes e cadeiras aos moldes do que encontramos em uma seção de júri. À professora pesquisadora coube apenas a organização dos gravadores e a colagem dos pequenos cartazes que delimitavam os lugares dos participantes do júri. Registramos a seguir duas imagens que demonstram como o salão da escola foi organizado para a realização do júri simulado – Figuras 13 e 14.

Figura 13 – Organização do ambiente do júri simulado



Fonte: Autora.

Figura 14 – Organização do ambiente do júri simulado [2]



Fonte: Autora.

Como é perceptível nas imagens, juíza, promotora e assistente de acusação ocuparam a mesa central. Do lado esquerdo dessa mesa, foram alocados os jurados e do lado direito o réu e os advogados de defesa. À frente da mesa central, sentaram-se, por ordem de chamamento, as testemunhas de defesa e de acusação e a vítima. Por fim, mais distante da mesa central, ficou a plateia - cadeiras em primeiro plano na Figura 14.

No início do júri, os estudantes demonstraram certo nível de timidez, principalmente, por estarem diante de uma plateia composta por alunos de outras turmas. Porém, salientamos a postura e o vocabulário adequado para cada cargo em que estavam participando.

Ademais, os discentes demonstraram atenção ao turno de fala dos colegas e também auxílio quando percebiam que algum deles estava nervoso ou acelerando a fala. O sussurro de um jurado ou de alguém da plateia logo que a juíza fez a abertura do júri com velocidade acelerada comprova isso: “fala de vagar [dirigindo-se à juíza]”. Além disso, logo que a vítima foi narrar o que havia ocorrido no dia do

crime em julgamento, houve demonstração de muito nervosismo. A advogada de acusação também procurou tranquilizar a colega: “calma fica com calma vai com tempo”. Salientamos, antes de ressaltar outros pontos, que a transcrição integral do júri está disponível em *Anexo – Transcrição do júri simulado*.

Fatores centrais deste júri, também, foram a capacidade dos alunos de improvisar, criar cenários a partir da descrição do crime e de contra-argumentar seu opositor, contrastando informações e argumentos apresentados anteriormente. Esse aspecto descreveremos com maior detalhamento no capítulo destinado à análise do *corpus*. A título de ilustração, demonstramos esses fatores com a seguinte observação da juíza “[sussurrando] mas se ele foi preso em flagrante”, logo após uma das testemunhas de defesa afirmar que o réu deixou a cena do crime e “saiu correndo”. Além da juíza, a advogada de acusação também notou esse desencontro de informações e declarou após a juíza: “mas nos autos consta que ele foi preso em fra... flagrante”. Percebendo o deslize, logo a testemunha complementa “sim a:::... a tia dele chamou a polícia”.

O auxílio da professora regente foi fundamental no transcorrer do júri simulado. Enquanto a professora pesquisadora cuidava da parte da gravação dos áudios, fundamentais para a transcrição e a análise do corpus da pesquisa, a professora regente norteava os alunos que estavam com alguma dúvida de como proceder. As citações a seguir exemplificam esse papel fundamental da professora:

“a advogada de defesa dele tem que [...] a testemunha de defesa ... depois [a professora está orientando o grupo de defesa sobre os próximos passos do que costuma ocorrer no júri- sussurros]”; [...] “[em tom de voz baixo] tem que pedir a condenação”; [...] “a defesa... vocês tem que ir li naquela mesa e dizer pra ele que o réu não é culpado e que ele agiu em legítima defesa [ruídos] ... diz para os jurados que o réu NÃO é culpado que ele agiu em legítima defesa [...] é::: tem que vir e falar pros jurados (PROFESSORA REGENTE, JÚRI SIMULADO, 2020).

Essas citações, retiradas de diferentes momentos do júri, demonstram o papel importante que tem o professor no desenvolver de um júri simulado. Além disso, mostram o trabalho colaborativo que existiu entre o professor da educação básica e o professor pesquisador para que os métodos necessários na pesquisa-ação fossem cumpridos e registrados devidamente.

Por fim, salientamos a empolgação dos alunos com a realização do júri simulado e o desejo de que um novo júri fosse realizado. A exclamação da juíza pouco antes do júri ser encerrado comprova isso: “ah vamo ter que fazer de novo agora [referindo-se à produção de outro júri]”.

Após apresentarmos o cronograma e a descrição de pontos-chave durante a realização das oficinas, na próxima subseção explicamos quais foram os critérios que utilizamos para escolher os sujeitos de pesquisa.

5.4 A ESCOLHA DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Já que a pesquisa contou com a participação de 22 estudantes, estabelecemos dois critérios para selecionar o sujeito de pesquisa: o número de presença nas oficinas, pois, assim, o número de textos pertencentes ao *corpus* é maior; o desempenho qualitativo das produções orais e escritas. Ressaltamos que, com a escolha de sujeitos, não significa que supervalorizamos o trabalho de tais alunos(as), pois, como apontamos com nosso referencial teórico, mais especificamente na seção 2.1, consideramos que todo sujeito é único, como postula Bakhtin (1993).

Com base nesses dois critérios e também nos nossos objetivos, escolhemos as produções orais e escritas de dois alunos. Para referenciar tais produções, denominaremos esses participantes de A1 e A2. A seguir, apresentamos o número de textos de cada sujeito, que compõe o *corpus* desta pesquisa, tanto na redação do ENEM (Quadro 13) e no júri simulado (Quadro 14).

Quadro 13 – *Corpus* da tese: redação do ENEM

	Produção textual diagnóstica	Primeira produção pós-oficinas	Reescrita da primeira produção	Segunda produção pós-oficinas	Reescrita da segunda produção
A1	X	X	X	X	X
A2		X		X	X

Fonte: Autora.

Como é perceptível no Quadro 13, A1 produziu as cinco redações do ENEM que foram realizadas nas oficinas. Já A2 produziu três dos cinco textos.

Quadro 14 – *Corpus* da tese: júri simulado

	Papel desempenhado no júri	Número de participações durante a realização do júri
A1	Promotora (Advogada de acusação - MP)	61
A2	Advogada de defesa 02	09

Fonte: Autora.

Como o Quadro 14, é notável o maior número de participações de A1 no júri simulado. Na análise desta parte do *corpus*, faremos um recorte, enfocando dentro dessas participações de A1 e de A2 as com viés argumentativo, visto ser esse o interesse na pesquisa, de acordo com os objetivos já apresentados.

Depois de estabelecermos a escolha dos sujeitos de pesquisa, a seguir, serão apresentados os critérios de análise do *corpus*.

5.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Como trabalhamos com duas materialidades linguísticas - escrita (redações do ENEM) e oral (participações da promotora e da advogada de defesa no júri simulado), e como escolhemos analisar as produções de dois alunos, é fundamental que estabeleçamos os critérios adotados para a análise do *corpus* desta pesquisa. Dessa maneira, os critérios de análise do *corpus* estão presentes a seguir, no Quadro 15.

Quadro 15 – Critérios de análise do *corpus*

Critérios de análise do <i>corpus</i>		
Ordem da análise	Redação do ENEM	Júri simulado
Primeira etapa	<p>1.1 Critérios trabalhados com os alunos e solicitados na avaliação da redação do ENEM (INEP):</p> <p>Competência I: Domínio da escrita formal em língua portuguesa;</p> <p>Competência II: Compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento;</p> <p>Competência III: Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos;</p> <p>Competência IV: Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação;</p> <p>Competência V: Capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos.</p>	<p>1.2 Gêneros argumentativos, representados pela Promotora e pela Advogada de defesa 02: Papel desempenhado no júri; Defesa de uma tese; Apresentação de argumentos; Tipos de argumentos empregados; Operadores argumentativos empregados.</p>
Segunda etapa	Comparativamente, há diferença de desempenho argumentativo entre os dois sujeitos de pesquisa na participação no júri simulado e na escrita da redação do ENEM?	
Terceira etapa	A concepção de gênero aplicada a partir de uma visão de <i>continuum</i> entre gêneros orais e escritos pode ser eficaz no ensino de Língua Portuguesa?	

Fonte: Autora.

Estabelecemos começar a análise pela redação de ENEM e, depois, analisar as participações no júri simulado. Além disso, três fases de análise foram criadas. A primeira etapa da análise está dedicada às competências avaliadas na redação do ENEM, visto que foram esses os critérios de avaliação nas oficinas e, também, são

critérios que abarcam os nossos objetivos de investigação no que se refere à análise de aspectos linguísticos e argumentativos; e aos argumentos e à tese defendida no júri simulado, além dos operadores argumentativos empregados para a defesa dos diferentes pontos de vista para condenar ou absolver o réu.

A segunda etapa, conforme um de nossos objetivos específicos, analisará comparativamente os argumentos empregados por A1 e por A2 nas duas partes do *corpus*. Já a terceira etapa tratará de outro objetivo específico da pesquisa, ao comentar a eficácia do ensino de Língua Portuguesa por meio do viés adotado nesta pesquisa.

Depois de apresentarmos os critérios de análise do *corpus*, passemos, então, para a análise e a discussão.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a discussão realizadas a partir do *corpus* da pesquisa, com base nos critérios apontados na seção anterior. No total, contamos com oito textos na composição do *corpus* sobre a redação do ENEM, cinco textos de A1 e três textos de A2. Já o *corpus* sobre o júri simulado é composto pelas participações dos sujeitos de pesquisa, que ocuparam os papéis de promotora e advogada de defesa, respectivamente A1 e A2.

O quadro a seguir demonstra as temáticas trabalhadas para geração do *corpus*.

Quadro 16 – Temáticas do *corpus*

	<i>Corpus</i>	Tema
REDAÇÃO DO ENEM	Produção textual diagnóstica	A problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira.
	Primeira produção textual pós-início das oficinas	A educação como veículo de mudança na sociedade.
	Reescrita da primeira produção textual pós-início das oficinas	A educação como veículo de mudança na sociedade.
	Segunda produção textual pós-início das oficinas	Evasão escolar e a realidade brasileira.
	Reescrita da segunda produção textual pós-início das oficinas	Evasão escolar e a realidade brasileira.
JÚRI SIMULADO	<p>Tentativa de homicídio: “De acordo com os autos, no dia 21 de abril de 2017, por volta das 20h30, no Condomínio Itapoã II, na cidade de Itapoã/DF, Lucas efetuou diversos golpes de faca em sua ex-companheira, causando-lhe lesões. O crime foi cometido em um contexto de violência doméstica, pois o acusado e a vítima foram companheiros por alguns meses. No dia e local dos fatos, Lucas procurou a vítima para tentar reatar o relacionamento, o que foi negado por ela”.</p>	

Fonte: Autora.

Como sinalizamos no quadro dos critérios de análise (Quadro 15), a ordem da análise e de discussão está dividida em três etapas. Em primeiro lugar, deteremo-nos na análise das redações do ENEM e no júri simulado, nesta ordem (*Análise das redações do ENEM e do júri simulado*). Em segundo lugar, comentaremos o desempenho argumentativo de A1 e A2 tanto na redação do ENEM quanto no júri (*O desenvolvimento argumentativo no corpus oral e escrito*). Por fim, analisaremos a eficácia do trabalho contínuo entre gêneros orais e escritos para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (*A eficácia da visão de continuum entre gêneros orais e escritos no ensino de Língua Portuguesa*).

6.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES DO ENEM E DO JÚRI SIMULADO

6.1.1 Análise das redações do ENEM

Para analisarmos as redações, faremos os comentários com base na ordem do Quadro 13 - *Corpus* da tese – redação do ENEM, ou seja, em primeiro lugar, discutiremos o processo de escrita do sujeito A1 e, em segundo lugar, do sujeito A2.

Desse modo, apresentaremos o texto produzido pelo aluno e depois faremos a análise. Assim, acreditamos ficar mais claro para o leitor o acompanhamento do que foi analisado.

Quadro 17 – Produção diagnóstica de A1

1	Diariamente centenas de mulheres são vítimas de relacionamentos
2	abusivos. De várias maneiras este tipo de relacionamento é impulsionado pelo
3	famoso machismo ou pelo simples fato de gostar de manipular a vida e até
4	mesmo os sentimentos de outra pessoa.
5	O relacionamento abusivo se caracteriza pela forma de tratamento de um
6	dos lados, em grande parte se tratando de relacionamentos heterossexuais,
7	grande parte dos casos o homem é querido, apaixonado e demonstra ser uma
8	pessoa incrível e vai mudando aos poucos, começando por isolamento da vítima
9	podendo chegar até casos mais graves como a morte.
10	Muitas vezes a vítima acaba ficando dependente do agressor, por que
11	ele isola ela e acaba com sua fonte de renda ou fonte de apoio, fazendo com
12	que a vítima fique completamente dependente de tudo.
13	Uma forma de evitar que casos como este cheguem a consequências
14	graves com assassinato tortura entre outras, é criar uma rede de apoio para
15	pessoas que passam por isso, para que elas consigam falar e denunciar sem
16	medo de retaliações ou de ser morta.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A1.

O texto apresenta domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, embora com alguns desvios – Competência I. Há uma estrutura sintática compreensível, e, também, utilização de sinais de pontuação, demarcação dos parágrafos e emprego de acentuação de algumas palavras. Contudo, existem exceções a isso: falta de paralelismo (l. 2-3 “é impulsionado pelo famoso machismo ou pelo *simples fato de gostar de manipular a vida...*”, l. 15-16 “sem medo de retaliações ou *de ser morta.*”); acentuação (l. 1 e l. 10 “vitima”, l. 8 “incrível”); grafia (l. 8 e l. 12 “vitma”, l. 10 “por que”, l. 14 “com”, l. 2 e l. 13 “este”), concordância nominal (l. 5-6 “de um dos *lado*”) e pontuação (os três últimos parágrafos possuem apenas um ponto final em cada; há falta de vírgulas após “Diariamente” (l. 1) e “De várias maneiras” (l. 2), por exemplo).

Com relação à competência II, há compreensão da proposta da redação, com desenvolvimento da temática. Além disso, o texto está dentro dos limites estruturais da redação do ENEM, ou seja, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Porém, na introdução, não há uma tese bem definida sobre a problemática dos relacionamentos abusivos, o que nos leva para a análise da competência III.

A tese, dessa maneira, não está bem delimitada em nenhuma parte do texto. Entretanto, mesmo assim, há a exposição de alguns argumentos. O primeiro deles é o de causalidade, já na introdução, visto que são apresentadas as causas dos relacionamentos abusivos (l. 2 - 4 machismo e manipulação). No primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 5 - 6), argumenta-se com uma definição, isto é, as características do relacionamento abusivo são apresentadas. Ainda nesse parágrafo, uma ilustração (l. 7 - 9) é utilizada para discorrer sobre a mudança de comportamento dos agressores envolvidos em um relacionamento abusivo.

A ilustração também é o argumento empregado no segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 10 - 12). Retrata-se o contexto de dependência da vítima de um relacionamento abusivo: isolamento, falta de fonte de renda e de fonte de apoio e, conseqüentemente, dependência do agressor. Dessa maneira, neste primeiro texto, são empregados argumentos de diferentes domínios. A causalidade é um argumento fundamentado na estrutura do real e a ilustração é um argumento que fundamenta a estrutura do real.

Quanto à competência IV, que trata do conhecimento e emprego de mecanismos linguísticos para a construção da argumentação, há utilização de

alguns elementos coesivos de referência. Exemplo disso são os termos “este” (l. 2 e l. 13) que retomam, respectivamente, “relacionamentos abusivos” (l. 1 - 2) e “vítima fique completamente dependente de tudo” (l. 8 - 9); e o termo “isso” (l. 15) que remete a situações de violência em relacionamentos abusivos.

Em todo o texto, há a utilização de apenas dois operadores argumentativos. O primeiro é “até”, que indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão, como postulam Koch e Elias (2016). O “até” corrobora com a ideia de que relacionamentos abusivos podem ter consequências gravíssimas, inclusive a morte da vítima. O segundo operador é o “por que” (l. 10 – grafado equivocadamente), que introduz uma justificativa em relação ao enunciado anterior. O “porque” apresenta os motivos da dependência da vítima com o agressor.

Em relação à competência V, mesmo tendo produzido poucas redações do ENEM até a escrita desse texto, A1 apresenta uma proposta de intervenção para a problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira. A sugestão foi a criação de uma rede de apoio para as vítimas, a fim de que possam denunciar os agressores, ter lugar de escuta e de proteção. Em tal proposta há, assim, uma ação e um efeito dessa ação. Outros fatores, como o agente e o modo como essa rede de apoio funcionaria, não foram apresentados.

Esse, portanto, foi o primeiro texto escrito por A1, sem nenhuma intervenção ou explicação tanto sobre aspectos do gênero redação do ENEM ou sobre aspectos linguísticos por parte da professora pesquisadora. Depois disso, iniciamos a explicação do gênero e dos critérios de avaliação exigidos pelo ENEM. Essas etapas estão detalhadas no quadro 12, em que consta o Cronograma das atividades desenvolvidas nas oficinas.

Depois disso, solicitamos a primeira produção pós-oficinas. No quadro 18, encontra-se tal escrita de A1.

Quadro 18 – Primeira produção textual pós-oficinas de A1

1	A educação é a base para diversos tipos de crescimento, tanto pessoal
2	como profissional. É comum falar que a educação não tem grande importância,
3	motivo pelo qual muitas pessoas acabam desistindo. Contudo no Brasil a taxa
4	de analfabetismo vem diminuindo consideravelmente, como também tem
5	havido um grande aumento de adolescentes que desistem dos estudos.
6	Nos últimos anos a taxa de analfabetismo vem caindo, principalmente
7	entre jovens e adultos a partir de 15 anos, até o ano de 2013 a queda foi de

8	0,5% segundo a pesquisa do Pnad 2013. Para conseguir diminuir ainda mais
9	essas taxas deve-se tentar achar a causa que em muitas vezes é a falta de
10	acesso à escolas rurais, ou em lugares de difícil acesso, ou até mesmo a falta
11	de incentivo familiar ou falta de renda para manter-se estudando.
12	Outro fator para a queda da educação é a evasão escolar que tem
13	acontecido muito com jovens de 14 á 17 anos de idade, que em muitos casos
14	acontece por eles precisarem trabalhar para ajudar em casa e não conseguir
15	conciliar, entre as meninas o número é maior; por causas como a maternidade
16	que acaba requisitando muito mais tempo da menina.
17	Em muitos casos, de ambos os lado temos o desinteresse e a
18	precariedade tanto dos órgãos governamentais quanto dos próprios alunos,
19	Uma forma de diminuir ainda mais essas taxas é o governo investir em projetos
20	que beneficiem as pessoas de baixa renda.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A1.

A competência I novamente é parcialmente cumprida, também com vários desvios linguísticos. Esses desvios são relativos à: utilização de operador argumentativo de forma inadequada l. 4 “como também”, pois soma ideias opostas – analfabetismo que diminui e evasão que aumenta; acentuação de palavras (l. 10 “à” e “difícil”, l. 13 “á”); grafia (l. 15 “mair”, l. 18 “governamentais”, l. 20 “beneficiem”); concordância nominal (l. 17 “os lado”). Além disso, há problemas de pontuação. Os dois últimos parágrafos possuem apenas um período em cada e a vírgula da linha 18 poderia ser substituída por um ponto final. O adjunto adverbial deslocado na linha 6, “Nos últimos anos”, não está sinalizado com a vírgula.

Ainda sobre os desvios, na linha 3, em “motivo pelo qual muitas pessoas acabam desistindo” não está explícito do que as pessoas desistem. Outro termo que está confuso é “queda da educação” (l. 12), pois deveria referir-se a dificuldades na área educacional, já que citará, em seguida, a evasão escolar.

Em relação à competência II, a estrutura da redação do Enem é cumprida, pois há introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Contudo, quanto à temática, consideramos que o texto foi tangente, visto que trata da educação, mas não focaliza no “veículo de transformação da sociedade”. O primeiro período do texto toca de forma sutil nesse aspecto: “A educação é a base para diversos tipos de crescimento, tanto pessoal como profissional.” (l. 1-2), mas o restante da redação trata da queda do analfabetismo e da evasão escolar.

Quanto à competência III, diferentemente da produção diagnóstica, neste texto já encontramos uma tese delimitada na introdução “A educação é a base para diversos tipos de crescimento, tanto pessoal como profissional” (l. 1-2). Espera-se,

assim, que os argumentos para defender tal tese sejam atrelados aos crescimentos pessoal e profissional propiciados pela educação. Entretanto, como houve um tangenciamento do tema, os argumentos versam sobre a queda do analfabetismo e sobre a evasão escolar. Percebe-se, portanto, uma confusão a linha de raciocínio seguida ao longo do texto.

No primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 6 - 11), há a utilização de dados para a defesa da queda no analfabetismo no Brasil: “principalmente entre jovens e adultos a partir de 15 anos, até o ano de 2013 a queda foi de 0,5% segundo a pesquisa do Pnad 2013”. Nesse trecho, percebemos o emprego de um fato para comprovar o que se defende. Em seguida, embora não especifique que seja a causa do analfabetismo no país (l. 8 - 11), “Para conseguir diminuir ainda mais essas taxas deve-se tentar achar a causa que em muitas vezes é a falta de acesso à escolas rurais, ou em lugares de difícil acesso, ou até mesmo a falta de incentivo familiar ou falta de renda para manter-se estudando” (grifo nosso), argumenta-se pelo uso da causalidade, ou seja, A1 buscou listar as principais causas, na sua visão, para que as pessoas não sejam alfabetizadas.

No segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 12 - 16), contrariando o tema solicitado – a educação como veículo de mudança na sociedade – A1 segue expondo motivos para a “queda da educação” e cita a evasão escolar e novamente utiliza com argumento as causas para tal evasão: “acontece por eles precisarem trabalhar para ajudar em casa e não conseguir conciliar, entre as meninas o número é maior; por causas como a maternidade que acaba requisitando muito mais tempo da menina” (l. 14-16).

Nesta segunda produção textual, portanto, há a utilização de argumentos do mesmo domínio: os fundamentados na estrutura da realidade – os fatos e a causalidade.

Quanto à competência IV, tanto o número de elementos coesivos de referenciação quanto o número de operadores argumentativos é maior do que na primeira produção textual. Na introdução, há o uso do “tanto...como” (l. 1 - 2) e do “como também” (l. 4), operadores que argumentos para uma mesma conclusão. Porém, como já destacamos na análise da competência I, o operador “como também” está empregado de forma equivocada, pois as ideias apresentadas não se somam e sim se contrapõem. Também na introdução, o “contudo” (l. 3) está presente para apresentar uma ideia contrária à anterior.

Nos parágrafos de desenvolvimento, utiliza-se: o pronome demonstrativo “essas” (l. 9) para retomar a porcentagem citada anteriormente (l. 8); o operador argumentativo “até mesmo” (l. 10), que introduz as causas mais fortes em uma escala que defende os principais motivos para o número da queda do analfabetismo no país não ser maior; e o pronome pessoal “eles” (l. 14), que retoma “os jovens de 14 a 17 anos de idade” (l. 13).

Por fim, no parágrafo de conclusão (l. 17 - 20), são empregados novamente um operador argumentativo que soma argumentos a favor de uma conclusão “tanto...quanto” (l. 18) e o pronome demonstrativo “essas” (l. 19) que também retoma as taxas citadas na linha 8. Destacamos, embora não tenha sido utilizada, que na conclusão uma conjunção conclusiva seria importante para orientar o leitor para um parágrafo conclusivo.

No que se refere à competência V, a proposta de intervenção para o tema é feita de forma superficial, apenas sugerindo a ação e o agente de mudanças para a redução das taxas de analfabetismo na educação: “Uma forma de diminuir ainda mais essas taxas é o governo investir em projetos que beneficiem as pessoas de baixa renda” (l. 19 - 20). O modo e o detalhamento de como essa ação poderá ser bem sucedida não foram explicados.

Essa, portanto, foi a primeira produção textual de A1 depois da explicação realizada pela professora/pesquisadora sobre o gênero textual redação do ENEM e sobre os critérios de avaliação de tal texto disponibilizados pela Cartilha do Participante. Apesar do tangenciamento do tema e dos desvios e equívocos linguísticos cometidos em tal texto, já podemos verificar alguns avanços no que se refere, por exemplo, ao emprego de operadores argumentativos. Como ressaltamos tanto em nosso referencial teórico quanto na metodologia, os avanços linguísticos e argumentativos dos discentes no que se refere à produção de textos ocorrem de maneira processual; qualquer que seja a evolução tem significância e importância.

Na oficina seguinte, entregamos para a turma essa primeira produção textual pós-oficinas com os bilhetes orientadores, juntamente com as sugestões para aprimoramento do texto. No quadro 19, a reescrita de tal texto está presente.

Quadro 19 – Reescrita da primeira produção textual pós-oficinas de A1

1	A educação é a base para diversos tipos de crescimento, tanto pessoal
---	---

2	como profissional. É comum ver pessoas com mais idade procurando por uma
3	formação, o grande tabu de que tem uma idade limite para estudar, está cada
4	dia diminuindo mais. Motivo pelo qual a taxa de analfabetismo vem diminuindo
5	consideravelmente, como também o número de homens e mulheres acima dos
6	35 anos com diploma de universidades.
7	Nos últimos anos, a taxa de analfabetismo vem caindo, principalmente
8	entre jovens e adultos apartir de 15 anos. Até o ano de 2013 a queda foi de
9	0,5%, segundo a pesquisa da Pnad 2013. Para conseguir diminuir ainda mais
10	essas taxas, deve-se tentar achar a causa que em muitas vezes é a falta de
11	acesso à escolas rurais, ou em lugares de difícil acesso, ou até mesmo a falta
12	de incentivo familiar, como também a falta de renda para manter-se estudando.
13	A evasão escolar é fator que contribui muito para a queda.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A1.

Antes da análise, é fundamental destacarmos três pontos: depois da primeira produção textual pós-oficinas, a professora/pesquisadora ministrou uma oficina sobre argumentação; a reescrita desse primeiro texto foi realizada em três oficinas, esses dois pontos podem ser verificados no Quadro 12. O terceiro ponto está atrelado ao fato de poucos alunos da turma já terem reescrito algum texto. Alguns dos entraves que enfrentaram dizem respeito à dificuldade de adaptar ou reescrever o que foi escrito às sugestões feitas pela professora/pesquisadora

Na reescrita, a maior reformulação foi realizada na introdução, que agora contempla integralmente o tema solicitado. Novamente, A1 defende que a educação é responsável pelo crescimento pessoal e profissional, afirma que “pessoas com mais idade” (l. 2) passaram a procurar uma formação – embora não especifique que tipo de formação é essa – e atrela essa busca de formação à queda do número de analfabetos no país e ao aumento de pessoas acima dos 35 anos com diploma universitário. Vê-se, dessa forma, que há presença de uma linha de raciocínio entre o tema, a tese e os argumentos que são atrelados a essa tese.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento (l. 7 - 12) segue praticamente a mesma organização textual do primeiro texto. Os argumentos são os mesmos: fatos e causas atreladas ao analfabetismo. Houve duas resoluções do que foi indicado no bilhete orientador – a inserção da vírgula após o adjunto adverbial deslocado “Nos últimos anos” (l. 7) e a utilização do ponto final depois do trecho “apartir dos 15 anos” (l. 8). Contudo, ainda existem problemas de pontuação, tal como a ausência da vírgula após outro adjunto adverbial deslocado “Até o ano de 2013”; e de grafia em “apartir” (l. 8), que no primeiro texto foi registrado da forma adequada.

Espera-se que, como A1 tratou como segundo tópico da argumentação a questão do aumento do número de pessoas com mais de 35 anos com diploma universitário, o segundo parágrafo do desenvolvimento trate dessa questão. Entretanto, assim como no primeiro texto, A1 segue tratando da evasão escolar (l. 13). Esse parágrafo ficou incompleto e o de conclusão não foi escrito, visto que A1 foi um dos alunos que teve muita dificuldade para desenvolver ideias e argumentos. Durante as oficinas de reescrita desse tema, ocorreu uma espécie de paralisia da escrita, o aluno lia a redação, lia as sugestões apontadas pela professora/pesquisadora e não conseguia formular novas ideias para transformar em partes do texto.

Isso demonstra o quanto atividades de reescrita de textos são fundamentais e devem ser desenvolvidas com discentes desde o ensino fundamental, pois criam o hábito de reflexão sobre a língua e reformulação de enunciados e de ideias. A reescrita de textos não pode passar a existir apenas para alunos concluintes do ensino médio que querem ingressar no ensino superior e, por isso, fazem a preparação para o ENEM e descobrem a reescrita, por exemplo.

Depois de encerradas as três oficinas de reescrita, realizamos, em conjunto com a turma, a análise de parte dos tipos de argumentos em uma redação avaliada com nota máxima de um ENEM anterior e, na oficina seguinte, revisamos os tipos de argumentos e concluímos a análise da redação da oficina passada. Posteriormente, na décima segunda oficina, realizamos com a turma a segunda produção textual pós-oficinas, cuja temática escolhida pelos alunos foi “a evasão escolar e a realidade brasileira”. No quadro 20, está presente o texto de A1 sobre tal tema.

Quadro 20 – Segunda produção textual pós-oficinas de A1

1	O Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar do mundo, são mais
2	de 2 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. De acordo com o que
3	fala o art. 205 da Constituição Federal “A educação, direito de todos e dever do
4	estado e da família;” a educação deveria ser ofertado com qualidade e incentivo
5	por parte da escola e família.
6	Entretanto, grande parte dos relatos de alunos fora da escola ou com um
7	grande percentual de faltas afirmam que perderam o interesse escolar por falta
8	de incentivo tanto da escola quanto da família e por não conseguirem trabalhos
9	que incentivem a continuidade.
10	Os motivos que levam à evasão escolar são em grande parte relatados

11	por alunos do ensino médio, que em tal faixa etária, de 15 á 18 anos, que já são
12	capazes de colaborar com a renda familiar, até com trabalho informal, ou com
13	estágios. Porém muitos não conseguem manter uma rotina com o estudo e se
14	deparam com dois caminhos: estudar e construir um futuro ou trabalhar e
15	ajudar a renda familiar.
16	Levando-se em consideração esses aspectos a evasão escolar está
17	cada dia crescendo mais e suas consequências cada vez piores, diante disso
18	deve-se intensificar o fluxo da rede de apoio à escola (mantenedoras, Conselho
19	Tutelar e Ministério Público) para que quando esgotados os recursos poder dar-
20	se encaminhamentos para reinserir os alunos na escola, um exemplo disso são
21	Círculos Restaurativos para construção de encaminhamentos e
22	Recomendações expedidas por Promotorias de Justiça para que o aluno com
23	distorção idade/série possa matricular-se EJA e dar continuidade aos seus
24	estudos.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A1.

Com relação à competência I, que analisa a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, é perceptível que a estrutura sintática apresenta alguns equívocos, tais como falta de vírgula para demarcar adjunto adverbial deslocado (l. 3) após “Federal” e (l. 16) após “aspectos”, e depois da conjunção adversativa “Porém” (l. 13); uso da vírgula ao invés do ponto final após “cada vez piores” (l. 17) e “alunos na escola” (l. 20). Tais inadequações ocasionam dois parágrafos com apenas um período – segundo e quarto parágrafos.

Com relação aos desvios linguísticos, destacamos que problemas atrelados à ortografia e à acentuação diminuíram em relação à produção inicial. Contudo, ainda estão presentes. Há repetição do termo “educação” como núcleo do sujeito da oração (l. 3 e l. 4); há falta de concordância entre “educação” e “ofertado” (l. 4); o termo “continuidade” (l. 9) não está especificado, cabe ao leitor fazer essa inferência; há emprego inadequado de acento agudo em “de 15 á 18 anos” (l. 11); ocorre emprego inadequado de letra maiúscula em “Recomendações” (l. 22) e há falta de preposição “na” após do verbo “matricular-se” (l. 23). Esses desvios foram apontados no bilhete orientador.

No que se refere à competência II, A1 compreendeu a temática e abordou completamente o tema. Além disso, o texto foi construído conforme os parâmetros da redação do ENEM, com introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Esta, aliás, foi um dos principais avanços de A1 nesta produção e comentaremos isso detalhadamente na análise da competência V.

Quanto à terceira competência, que verifica a seleção, a organização e a interpretação de argumentos para defender um ponto de vista, nota-se que na introdução (l. 1 - 5) já há a citação de um artigo da Constituição Federal para apresentação a tese de que “a educação deveria ser ofertado com qualidade e incentivo por parte da escola e família” (l. 4 - 5). O primeiro parágrafo do desenvolvimento utiliza o argumento de ilustração para retratar o que se sabe sobre os alunos que evadem à escola e criticar a falta de apoio da família e da instituição escolar para o jovem conseguir gerenciar os estudos com o trabalho.

O segundo parágrafo de desenvolvimento (l. 10 - 15) apresenta dois tipos de argumentos: a causalidade, ao descrever os motivos da evasão escolar, e a ilustração, ao confrontar duas escolhas pelas quais o jovem brasileiro precisa selecionar apenas uma – estudo ou auxílio na renda familiar (l. 14 - 15).

No parágrafo de conclusão (l. 16 – 24), A1 ainda utiliza um argumento de exemplificação ao explicar o trabalho desenvolvido pela Promotoria de Justiça por meio dos Ciclos Restaurativos, que buscam a reinserção do discente ao ambiente escolar (l. 20 - 24).

Nesse texto, portanto, foram empregados argumentos de âmbitos distintos: argumento fundamentado na estrutura da realidade – a causalidade; e argumentos que fundamentam a estrutura do real – os argumentos indutivos: ilustração e exemplificação. Dessa maneira, embora o texto ainda apresente fragilidades linguísticas, é perceptível o avanço no uso de diferentes domínios argumentativos para comprovar o ponto de vista de A1 sobre o tema.

No que tange à competência VI, que versa sobre os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o primeiro parágrafo do texto é o único em que não há utilização desses mecanismos. O segundo parágrafo já inicia com “Entretanto” (l. 6), que contrapõe a ideia que encerra a introdução. Além disso, nesse mesmo parágrafo, utiliza-se os operadores “tanto ... quanto” e “e” (l. 8), a fim de somar argumentos a favor da conclusão que se defende: o desinteresse dos alunos pela escola por falta de incentivo da família, da escola e de empresas.

No segundo parágrafo de desenvolvimento (l. 10 a 15), há emprego do “até” para indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de uma conclusão, no caso, a possibilidade de jovens trabalharem informalmente ou realizarem estágios. Em seguida, utiliza-se o “Porém” (l. 13) para contrapor o que vinha sendo defendido

para apresentar o principal empecilho dos jovens brasileiros: o trabalho para auxiliar na renda familiar.

Para iniciar a conclusão, A1 recorre à expressão “Levando-se em consideração esses aspectos” (l. 16), que retoma os argumentos do desenvolvimento. Além disso, o termo “diante disso” (l. 17), tanto retoma o ideia anterior de que a evasão escolar cresce no país quanto possibilita que a proposta de intervenção seja apresentada.

Novamente, ao compararmos tal produção com a produção diagnóstica de A1, notamos avanços significativos tanto na argumentação como também no emprego dos elementos coesivos que conectam e contrapõem ideias a favor da tese defendida. Isso demonstra, mais uma vez, a importância do trabalho contínuo com o texto e os mecanismos linguísticos que possibilitem avanços nesse processo de escrita discente.

Com relação à competência V, notamos um dos maiores avanços no texto de A1. Há retomada das ideias anteriores e reafirmação da tese: “Levando-se em consideração esses aspectos a evasão escolar está cada dia crescendo mais e suas consequências cada vez piores” (l. 16 – 24); há proposta de intervenção para a problemática envolvendo o tema - criação de uma rede de apoio à escola - com a apresentação dos agentes responsáveis – mantenedoras, Conselho Tutelar e Ministério Público; há finalidade de tal ação – reinserção dos alunos na escola e, por fim, há exemplificação de um sistema que já existe e que pode contribuir para o término ou a diminuição da evasão – os círculos restaurativos promovidos pelas Promotorias de Justiça.

A oficina seguinte à conclusão dessa produção textual foi dedicada à reescrita de tal texto. A seguir, no Quadro 21, apresentamos a reescrita do texto de A1.

Quadro 21 – Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas de A1

1	O Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar do mundo, são mais
2	de 2 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. De acordo com a Art.
3	205 da Constituição Federal “A educação, direito de todas e dever do Estado e
4	da família;”, a educação deveria ser ofertada com qualidade e incentivo por
5	parte da escola e família.
6	Entretanto, grande parte dos relatos de alunos que estão fora da escola
7	ou que possuem um grande percentual de faltas afirmam que perderam o
8	interesse escolar por falta de incentivo, tanto da escola quanto da família, e

9	ainda por não conseguirem trabalhos que os incentivam a continuar os estudos.
10	Os motivos que levam à evasão escolar são em grande parte relatados
11	por alunos do ensino médio, que em tal faixa etária, entre 15 a 18 anos, que em
12	muitas vezes são vistos como capazes de colaborar com a renda familiar, ou
13	com trabalho informal, ou com estágios. Porém, muitos não conseguem manter
14	uma rotina de estudos e trabalho, e se deparam com dois caminhos: estudar e
15	construir um futuro ou trabalhar e ajudar a renda familiar.
16	Levando-se em consideração esses aspectos, a evasão escolar está
17	crescendo cada vez mais e suas consequências cada vez piores. Diante disso,
18	deve-se intensificar o fluxo da rede de apoio à escola (mantenedoras, conselho
19	tutelar e ministério público) para que quando esgotados recursos poder dar-se
20	encaminhamentos para reinserir os alunos na escola.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A1.

Essa reescrita, realizada no dia 01 de novembro de 2019, apresentou o texto quase que tal qual a primeira versão, foram poucas as modificações e resoluções dos problemas textuais. Atribuímos isso a três fatores: data de escrita e de reescrita do texto bem próximas, o que não causou o distanciamento texto-autor; data próxima à realização do ENEM (03 de novembro de 2019), o que deixou a turma ansiosa; desconsideração das sugestões realizadas pela professora/pesquisadora, o que é uma das reações aos bilhetes orientadores categorizada como escamoteamento, segundo Fuzer, Gerhardt e Lima (2015).

Dentre as reformulações realizadas nesta reescrita, a maioria diz respeito a correções de aspectos gramaticais. Em primeiro lugar, adicionou-se paralelismo sintático no trecho “grande parte dos relatos de alunos que estão fora da escola ou que possuem um grande percentual de faltas afirmam” (l. 6-7). O acento na palavra “família” (l. 8) foi adicionado. Removeu-se o acento grave do trecho “entre 15 a 18 anos” (l. 11). No parágrafo de conclusão, foi adicionada uma vírgula após “Levando-se em consideração esses aspectos” (l. 16) e um ponto final antes da expressão “Diante disso” (l. 17).

A única modificação na estrutura textual atrelada ao conteúdo refere-se ao corte da exemplificação que havia sido realizada na conclusão: “um exemplo disso são Círculos Restaurativos para construção de encaminhamentos e Recomendações expedidas por Promotorias de Justiça para que o aluno com distorção idade/série possa matricular-se EJA e dar continuidade aos seus estudos.” (Quadro 20, l. 20 – 24). Houve, aqui, portanto, uma exclusão, segundo o que caracterizam Fuzer, Gerhardt e Lima (2015). Sugerimos no bilhete orientador que a

exemplificação poderia fazer parte do desenvolvimento do texto, mas isso demandaria reformulação das ideias contidas nesta parte textual. A1 optou pelo caminho mais “rápido”: o de excluir tal trecho.

Dessa maneira, o professor precisa estar atento a todos os fatores que podem contribuir para o aluno ter maior facilidade ou dificuldade para reescrever determinada produção de texto com base no que foi sugerido no bilhete orientador. Como o aluno interage e reflete sobre seu texto, ele pode decidir quais serão as mudanças feitas. Ademais, a pressa em concluir a tarefa e a dificuldade de reformular ideias podem influenciar nessas tomadas de decisão. Entra em jogo, também, fatos externos ao mundo da sala de aula, tal como o nervosismo diante de uma prova (ENEM) muito esperada pelos discentes durante o ano.

Após realizarmos a leitura e a análise dos textos produzidos por A1, passamos para o *corpus* produzido por A2. Destacamos, em primeiro lugar, que tal discente ingressou na turma quando a pesquisa já havia começado. Além disso, A2 não esteve presente em todas as oficinas. Dessa forma, são três as redações escritas por tal participante da pesquisa.

O primeiro texto escrito por A2 foi sobre o tema “a educação como veículo de mudança na sociedade” e está presente no quadro 22.

Quadro 22 – Primeira produção textual pós-oficinas de A2

1	Molde de um mundo novo
2	
3	“Podem tirar-lhe tudo, menos o conhecimento” já diriam os mais antigos.
4	Esse ditado popular ratifica ainda mais a ideia de que a educação tem um
5	grande poder sobre a sociedade, podendo fazer mudanças gigantescas tanto
6	nas relações sociais quanto nas trabalhistas.
7	De uns anos para cá, empresas e lojas exigem mais dos currículos
8	recebidos, fazendo com que a educação seja mais valorizada. Em 2012, foi
9	registrado que 91,3% da população era alfabetizada, sendo que 72,1% tinham
10	ensino fundamental completo e 13,1% tinham ensino médio completo. No
11	período de um ano esses dados aumentaram consideravelmente; agora 91,7%
12	da população é alfabetizada, 74,3% tem o ensino fundamental completo e
13	14,2% completaram o ensino médio. O ensino abre portas e a cada ano que
14	passa estamos um pouco mais perto de um país de primeiro mundo.
15	Quanto às relações sociais, podemos dizer que o preconceito linguístico
16	está indiretamente ligado com a educação. O motivo principal dessa afirmação
17	é que o preconceito nasce através do medo de algo desconhecido, quando não
18	se tem a mínima informação sobre aquilo. Algumas escolas têm a noção de que
19	abordar esse assunto é de extrema importância, porém em muitos lugares

20	ainda nem se pensa em falar sobre, justamente pela falta de informação.
21	Deveria ser interesse do governo produzir propagandas de televisão que
22	incentivassem a população a buscar conhecimento, mas também apoiar a
23	criação de projetos escolares, palestras e debates sobre como a educação
24	combate o preconceito. Com o auxílio de forças maiores e da educação
25	transformaremos tudo em um lugar melhor.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A2.

Antes de iniciarmos a análise do texto, é importante destacar que, diferentemente de A1, que não tinha o hábito de produzir textos semanalmente, A2 escrevia semanalmente redação do Enem na instituição em que frequentava anteriormente. Esse hábito de escrita pode ser um dos fatores que influenciou para este texto ter uma estrutura sintática boa e poucos desvios gramaticais, objeto de análise da Competência I no ENEM e desta pesquisa. Os desvios analisados são cinco: três sobre concordância verbal, um sobre a falta de especificação de um termo e outro sobre pontuação. No segundo parágrafo do texto, como na oração “91,3% da população era alfabetizada” (l. 9), o verbo “ser” concorda com “população”, as orações que seguem deveriam ser construídas da mesma maneira. Entretanto, em “...sendo que 72,1% tinham ensino fundamental completo e 13,1% tinham ensino médio completo.” (l. 9-10) e em [...] “14,2% completaram o ensino médio.” (l. 13), os verbos estão registrados no plural, concordando com a porcentagem. Dessa maneira, adotam-se duas maneiras distintas de fazer a concordância entre os termos.

O quarto desvio linguístico aparece em “em muitos lugares ainda nem se pensa em falar sobre” (l. 20), em que não há especificação do termo “sobre”, que, por dedução, faz referência a “preconceito”. Para maior clareza na leitura, a inserção de um especificador para “sobre” solucionaria esse desvio. O quinto problema atrelado ao uso da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa refere-se à falta de uma vírgula após “Com o auxílio de forças maiores e da educação” (l. 24).

Com relação à Competência II, o texto trata do tema solicitado e apresenta estrutura da redação do Enem: introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Na introdução, há utilização de um ditado popular para introduzir a temática. A seguir, há a tese: “a educação tem um grande poder sobre a sociedade, podendo fazer mudanças gigantescas tanto nas relações sociais quanto nas trabalhistas” (l. 4-6). Além da tese, nesse trecho já há sinalização dos

argumentos que serão defendidos no desenvolvimento: o papel da educação nas relações sociais e nas relações trabalhistas.

Nos dois parágrafos de desenvolvimento, a expectativa gerada na introdução sobre os argumentos a serem defendidos se confirma. No primeiro parágrafo do desenvolvimento (l. 7-14), defende-se a importância da educação para o mercado de trabalho. Já no segundo parágrafo do desenvolvimento (l. 15-20), há a defesa de que o preconceito na sociedade pode ser combatido por meio da educação. Na conclusão (l. 21-25), a proposta de intervenção está atrelada ao incentivo do governo para promoção da educação por meio de propagandas e projetos escolares.

Quanto à Competência III, no texto, há seleção, organização e emprego de fatos e dados para sustentar a tese apresentada na introdução. O primeiro parágrafo de desenvolvimento contém tanto argumento com fatos – o uso dos números em porcentagem para salientar o nível educacional da população brasileira – quanto a comparação, visto que se compara tais números em dois períodos diferentes, 2012 e 2013, para comprovar que mais pessoas têm tido acesso à educação. No período que finaliza tal parágrafo, utiliza-se o argumento da ultrapassagem, pois é voltado para o futuro, em que se defende que o passar dos anos aproxima o país aos países desenvolvidos: “O ensino abre portas e a cada ano que passa estamos um pouco mais perto de um país de primeiro mundo.” (l. 13-14).

O segundo parágrafo de desenvolvimento apresenta argumento por causalidade ao se defender que o motivo de haver preconceito linguístico está atrelado à educação: “O motivo principal dessa afirmação é que o preconceito nasce através do medo de algo desconhecido, quando não se tem a mínima informação sobre aquilo.” (l. 16-18), ou seja, supõe-se um encadeamento de fatos – falta de discussão sobre preconceito na escola – que produz o efeito de preconceito na sociedade. O segundo argumento utilizado é a ilustração, visto que se defende que escolas já entendem que abordar a questão do preconceito é fundamental e que algumas ainda não iniciaram essa discussão: “Algumas escolas têm a noção de que abordar esse assunto é de extrema importância, porém em muitos lugares ainda nem se pensa em falar sobre, justamente pela falta de informação.” (l. 18-20). Entretanto, o trecho final “justamente pela falta de informação” não está claro, pois não se define quem não tem informação: as instituições de ensino ou a população em geral.

Somente neste primeiro texto produzido por A2, portanto, são empregados cinco argumentos distintos para a defesa da tese. Os argumentos fundamentados na estrutura da realidade são três: fatos, causalidade e argumento da ultrapassagem. O argumento quase lógico utilizado foi a comparação e o argumento que fundamenta a estrutura do real foi a ilustração.

No que se refere à Competência IV, alguns são os mecanismos linguísticos usados para a construção da argumentação. Os elementos coesivos de retomada de referente são quatro: “esse” (l. 4), “esses” (l. 11), “dessa” (l. 16), “esse” (l. 19), que retomam, respectivamente, “Podem tirar-lhe tudo, menos o conhecimento” (l. 3), “91,3% da população era alfabetizada, sendo que 72,1% tinham ensino fundamental completo e 13,1% tinham ensino médio completo” (l. 9-10), “o preconceito linguístico está indiretamente ligado com a educação” (l. 15-16) e “preconceito linguístico” (l. 15). Tais termos são fundamentais tanto para a manutenção tanto da coesão quanto da coerência textual.

Além desses mecanismos, são empregados quatro operadores argumentativos no decorrer do texto. A expressão “ainda mais” (l. 4) opera enfatizando o ditado popular e dando ênfase na tese que será apresentada em seguida. Por conseguinte, utiliza-se do “tanto... quanto” (l. 5-6) para somar dois argumentos que compõem a tese. Na linha 19, usa-se o “porém”, que contrapõe a ideia anterior. Por fim, na conclusão, há o emprego do “mas também” (l. 22) que soma propostas de intervenção que devem ser realizadas pelo governo.

No que diz respeito à competência V, como mencionamos anteriormente, há proposta de intervenção para o tema. A2 defende no texto que o agente deve ser o governo e que as ações para promoção da educação sejam voltadas para produção de propagandas e, também, para a criação de projetos escolares, palestras e debates.

Esse, portanto, foi o primeiro texto produzido por A2. Como tal discente faltou às oficinas destinadas à reescrita deste texto, não faz parte do *corpus* essa reescrita, visto que não foi produzida. Porém, na segunda produção textual, cuja temática foi “evasão escolar e a realidade brasileira”, A2 esteve presente e produziu o texto do Quadro 23.

Quadro 23 – Segunda produção textual pós-oficinas de A2

1	Asas para voar
2	“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Seguindo a
3	frase de Rubens Alves, psicanalista educador, vemos que nem toda instituição
4	de ensino segue pelo mesmo caminho. Existem diversos motivos para a evasão
5	escolar infelizmente fazer parte da nossa realidade, seja pelo desinteresse ou
6	situação socioeconômica dos alunos.
7	É visto que os métodos de ensino atuais já não funcionam mais, inclusive
8	muitos profissionais da área os disseminam como “ultrapassados”. Ser mantido
9	sentado em carteiras enfileiradas com um professor na frente do quadro passa
10	um ar muito “monárquico”, ou até mesmo “ditatorial”. Passar por isso todos os
11	dias é cansativo, desinteressante e principalmente o maior motivo de faltas e,
12	posteriormente, desistência dos alunos.
13	A falta de algo mais dinâmico não afeta apenas o interesse dos alunos,
14	mas também aqueles com uma situação socioeconômica precária. É fato que
15	uma grande parcela de estudantes levam uma vida dupla, onde é necessário
16	conciliar o estudo com o trabalho e, por muitas vezes, isso fica inviável. A falta
17	de flexibilidade no âmbito escolar é excludente quando obriga um aluno a ter
18	uma rotina que ele não pode manter.
19	Portanto, a evasão escolar é uma mazela a ser combatida. É dever do
20	governo disponibilizar de propagandas conscientizando pais e estudantes da
21	importância do estudo, fazer com que o Conselho Tutelar, juntamente com
22	instituições de ensino, seja mais eficaz e é de interesse das escolas revisarem
23	seus métodos de ensino para que deixem de ser gaiolas e passem a ser asas.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A2.

Em relação a demonstrar domínio da modalidade escrita formal (Competência I), podemos perceber que o texto possui estrutura sintática boa e poucos desvios gramaticais. A primeira inadequação diz respeito à falta de paralelismo sintático na introdução: “Existem diversos motivos para a evasão escolar infelizmente fazer parte da nossa realidade, seja pelo desinteresse ou situação socioeconômica dos alunos.” (l. 4-6), em que antes de “situação socioeconômica dos alunos” deveria haver a conjunção correlativa “seja”. O segundo desvio está presente no desenvolvimento do texto, com o uso inadequado do pronome relativo “onde” (l. 15) para referir-se a uma situação e não a um lugar. Para substituí-lo, poderia ser empregado outro pronome relativo: “em que”.

Dessa maneira, salientamos que outros aspectos de inadequações gramaticais não foram identificados. A2 demonstra utilizar com proficiência aspectos relacionados à pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, por exemplo. Atrémos esse fato ao hábito semanal de escrita do discente, já destacado

anteriormente. Assim, fica evidente a importância de os alunos produzirem textos com frequência para o desenvolvimento e clareza de ideias e utilização adequada de mecanismos linguísticos.

No que concerne à Competência II, a proposta de redação foi compreendida e o texto está de acordo com o tema solicitado e dentro da estrutura de uma redação do ENEM. Na introdução (l. 2 - 6), há utilização de um intertexto, uma citação de Rubem Alves sobre escolas serem gaiolas ou asas, para iniciar a discussão da temática. Em seguida, A2 apresenta a tese: “vemos que nem toda instituição de ensino segue pelo mesmo caminho” (l. 3 - 4), que não deixa claro que caminho essas instituições não seguem: o de ser “gaiola” ou o de ser “asa”. Depois, dois são os motivos trazidos como responsáveis pela evasão escolar: “desinteresse ou situação socioeconômica dos alunos” (l. 5 - 6).

Nos dois parágrafos do desenvolvimento (l. 7 - 18), essas duas motivações são discutidas por meio de argumentos que trataremos a seguir. Logo, a expectativa que havia sido criada na introdução é atendida. No parágrafo de conclusão, há retomada do tema e da tese: “Portanto, a evasão escolar é uma mazela a ser combatida” (l. 19 - 20); e definição da proposta de intervenção que parte de ações do governo e chega nas instituições de ensino. Por fim, ainda há retomada da citação inicial “para que deixem de ser gaiolas e passem a ser asas” (l. 23), o que produz um fechamento criativo para o texto.

Em relação à Competência III, que trata da seleção, organização e interpretação de fatos, opiniões e argumentos para defender um ponto de vista, temos o emprego da ilustração (duas vezes), da comparação, da consequência e da causa nos dois parágrafos do desenvolvimento. Para defender o primeiro tópico frasal do primeiro parágrafo do desenvolvimento, ou seja, que os métodos de ensino atuais são tidos como ultrapassados por alguns profissionais (l. 7 - 8), A2 traz um argumento por ilustração ao descrever como são organizadas a maioria das aulas nos estabelecimentos de ensino: “Ser mantido sentado em carteiras enfileiradas com um professor na frente do quadro passa um ar muito “monárquico”, ou até mesmo “ditatorial”” (l. 8 - 10). Neste mesmo trecho, há, também, o emprego da comparação, com a utilização dos termos “monárquico” e “ditatorial”. O argumento por consequência vem em seguida, ao se justificar os fins – desistência dos alunos – por razão dos meios – cansaço, desinteresse e grande número de faltas.

No segundo parágrafo do desenvolvimento, outra ilustração é usada para representar o cotidiano de muitos jovens que necessitam conciliar estudo e trabalho: “É fato que uma grande parcela de estudantes levam uma vida dupla, onde é necessário conciliar o estudo com o trabalho e, por muitas vezes, isso fica inviável.” (l. 14 – 16). Após, o argumento por causa e consequência é utilizado para defender que “A falta de flexibilidade no âmbito escolar [causa] é excludente quando obriga um aluno a ter uma rotina que ele não pode manter [consequência]” (l. 16 – 18). Dessa maneira, nessa produção textual, foram empregados argumentos pertencentes aos três domínios: a ilustração pertencente aos argumentos que fundamentam a estrutura do real; a causa e a consequência, argumentos fundamentados na estrutura da realidade; e a comparação, argumento quase lógico.

Os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (Competência IV) estão presentes em todos os parágrafos. Na introdução, o advérbio “infelizmente” (l. 5) tem função de modalizador de avaliação de uma situação, no caso, a evasão escolar na realidade brasileira. No desenvolvimento, o pronome oblíquo “os” (l. 8) e o pronome demonstrativo “isso” (l. 10) retomam, respectivamente, “métodos” (l. 7) e “conciliar o estudo com o trabalho” (l. 16). Além de tais pronomes, também é perceptível o uso de “até mesmo” (l. 10) e “mas também” (l. 14), que, nessa ordem, indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma conclusão – ar ditatorial de determinados sistemas de ensino – e soma argumentos para uma conclusão – desinteresse e situação socioeconômica de alunos.

Ademais, assim como o advérbio “infelizmente”, o advérbio “principalmente” (l. 11) demonstra avaliação e ênfase para uma situação: a maior causa dos alunos evadirem é o sistema de ensino “ultrapassado” para A2. Por fim, a conjunção conclusiva “portanto” (l. 19) introduz uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

Em tal conclusão, a proposta de intervenção para o problema da evasão escolar no Brasil (Competência V) é formulada com base sugestão de ação do governo e de escolas, que devem agir, respectivamente, por meio de propagandas que conscientizem as famílias sobre a importância da educação e revisão dos métodos de ensino vigentes. Também, A2 sugere que deve haver mais eficiência e colaboração entre escolas e Conselho Tutelar. O efeito para essas ações faz parte

da retomada da citação inicial à frase de Rubem Alves: escolas deixarem de ser gaiolas e passarem a ser asas.

Essa foi, pois, a segunda produção textual de A2 durante a participação nas oficinas sobre o gênero redação do ENEM. Três oficinas diferentes, ou seja, seis aulas, foram necessárias para que tanto A1 quanto A2 conseguissem concluir tal proposta de redação. No quadro 24, apresentamos a reescrita de A2 para essa produção textual.

Quadro 24 – Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas de A2

1	Asas para voar
2	“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Seguindo a
3	frase de Rubens Alves, psicanalista educador, vê-se que nem toda instituição
4	de ensino segue pelo mesmo caminho. Existem diversos motivos para a evasão
5	escolar, infelizmente, fazer parte da nossa realidade, seja pelo desinteresse ou
6	pela situação socioeconômica dos alunos.
7	É visto que os métodos de ensino atuais já não funcionam mais, inclusive
8	muitos profissionais da área os denominam como “ultrapassados”. Ser mantido
9	sentado em carteiras enfileiradas com um professor na frente do quadro passa
10	um ar muito “monárquico”, ou, até mesmo, “ditatorial”. Passar por isso todos os
11	dias é cansativo, desinteressante e principalmente o maior motivo de faltas e,
12	posteriormente, desistência dos alunos.
13	A falta de algo mais dinâmico não afeta apenas o interesse dos alunos,
14	mas também aqueles com uma situação socioeconômica precária. É fato que
15	uma grande parcela de estudantes levam uma vida dupla, onde é necessário
16	conciliar o estudo com o trabalho e, por muitas vezes, isso fica inviável. A falta
17	de flexibilidade no âmbito escolar é excludente quando obriga um aluno a ter
18	uma rotina que ele não pode manter.
19	Portanto, a evasão escolar é uma mazela a ser combatida. É dever do
20	governo disponibilizar de propagandas, conscientizando pais e estudantes da
21	importância do estudo, fazer com que o Conselho Tutelar seja mais eficaz,
22	tendo maior domínio sobre os dados de frequência dos alunos e é de interesse
23	das escolas revisarem seus métodos de ensino para que deixem de ser gaiolas
24	e passem a ser asas.

Fonte: *Corpus* de análise – sujeito A2.

Da mesma maneira que a reescrita da segunda produção textual pós-oficinas de A1 não teve muitas modificações, A2, nessa reescrita, pouco fez de alterações. Atribuímos isso a dois fatores também listados na reescrita de A1, mas também adicionamos outro fator: poucos comentários realizados pela professora pesquisadora à primeira versão do texto.

Para relembrar, os dois primeiros fatores dizem respeito às datas próximas de escrita e de reescrita da proposta de redação sobre a evasão escolar no contexto brasileiro, e à aproximação ao dia da realização do ENEM, o que causou ansiedade e apreensão na turma. Entretanto, é importante que façamos um “mea-culpa”, pois, como o texto do discente já apresentava um bom desenvolvimento linguístico e argumentativo, a atenção e os comentários da professora pesquisadora foram voltados às dificuldades dos outros discentes participantes da pesquisa, que eram maiores.

Esse fator não foi percebido na época da pesquisa em sala de aula, só refletimos sobre esse aspecto em decorrência de amadurecimento profissional. O professor deve, além de auxiliar a qualificar textos com muitas dificuldades linguísticas, sugerir e possibilitar que textos já tidos como “bons” avancem ainda mais. A pesquisa-ação, portanto, é fundamental também nesse aspecto: propicia que o professor analise suas ações e reflita sobre possíveis falhas e novas ações que pode tomar para qualificar sua prática docente. Diante disso, nessa reescrita, ressaltamos que A2 solucionou a ausência de paralelismo apontada na introdução: “seja pelo desinteresse ou pela situação socioeconômica dos alunos” (l. 5 – 6).

Por conseguinte, esses foram os textos produzidos por A1 e por A2 no que se refere ao gênero textual redação do ENEM. Na próxima subseção, trataremos da análise da argumentação do júri simulado.

6.1.2 Análise do júri simulado

Antes de partirmos para a análise da argumentação dos sujeitos da pesquisa A1 e A2, que participaram, respectivamente, como promotora (representante do Ministério Público) e como advogada de defesa do réu, cumpre-nos apresentar informações contextuais sobre a realização do júri simulado, a fim de que se tenha uma ideia global de tal prática para que se compreenda como agiram tais discentes de acordo com o papel que desempenharam. O júri simulado foi realizado no salão da escola no dia 22 de janeiro de 2020, das 20h às 20h45.

Dessa maneira, toda a realização do júri foi gravada e gerou um áudio com duração de 42 minutos e 43 segundos. Essa gravação foi transcrita de acordo com as normas de transcrição do NURC-SP (PRETI, 1999), como explicado na nota de

rodapé 19, anteriormente. Tal transcrição gerou onze páginas com os turnos de fala dos participantes e está disponível na íntegra para consulta em *Anexo – Transcrição do júri simulado*.

Os participantes do júri simulado foram a juíza, os sete jurados, a plateia (alunos do primeiro e do segundo ano do E.M. Noturno), a promotora (sinalizada na transcrição como “MP”), as duas advogadas de defesa, a vítima, o réu, duas testemunhas de acusação e duas testemunhas de defesa. Além disso, participaram como auxiliares na organização do júri a professora regente e a professora pesquisadora.

No Quadro 16, sinalizamos as temáticas abarcadas para geração do *corpus*. Entretanto, merece destaque que o caso de tentativa de homicídio criado ficticiamente para a pesquisa foi modificado pelos alunos, que alteraram o local, a data e os nomes dos personagens envolvidos na cena do crime. A seguir, apresentamos o caso que foi a julgamento, lido pela juíza na abertura do júri.

boa noite a todos... hoje 22 de janeiro de 2020 às 20 horas declaro aberta a sessão do júri... estamos aqui para tratar o caso de tentativa de homicídio... de acordo com os autos no dia 21 de maio de 2018 por volta das 20 e 30 [...] na cidade de Santa Maria Augusto efetuou diversos golpes de faca em sua companheira causando-lhe lesões... o crime foi cometido em um contexto de violência doméstica... pois o acusado e a vítima foram companheiros por alguns meses... no dia e local dos fatos Augusto procurou a vítima para tentar reatar o relacionamento o que foi negado por ela ... chamaremos agora os jurados Ana Gabriela Sônia Luiz Emanuele Matheus Tálison Pedro Ingrid... (JÚRI SIMULADO, 2020, l. 2-14).

Os jurados que são chamados ao final da apresentação do caso são alunos voluntários tanto da turma participante da pesquisa quanto das outras turmas que estavam no local para assistir ao júri a convite da professora regente. Para sintetizar o que ocorreu no júri, criamos o Quadro 25, disponível a seguir.

Quadro 25 – Síntese da participação dos envolvidos no júri simulado

(continua)

Papel no júri	Síntese da participação
Juíza	Conduz o júri, faz o chamamento das pessoas envolvidas no caso e interroga-as.
Promotora (MP) – A1	Acusa o réu de tentativa de homicídio. Encontra diversas formas para desqualificar e culpabilizar o

	réu.
Advogada de defesa 01	Defende o réu sobre a acusação de tentativa de homicídio. Poucas participações.
Advogada de defesa 02 – A2	Defende o réu sobre a acusação de tentativa de homicídio.
Vítima	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva.
Réu	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva. Alega que foi traído e que agrediu a vítima em legítima defesa, pois foi atacado primeiro.
Testemunha de acusação 01 (Mãe da vítima)	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva. Acusa o réu de estar drogado.
Testemunha de acusação 02 (Tia da vítima)	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva. Defende que o relacionamento do casal envolvido no julgamento era abusivo.
Testemunha de defesa 01 (Porteira do prédio em o suposto crime ocorreu)	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva.
Testemunha de defesa 02 (Vizinha da vítima)	Relata o ocorrido no dia do suposto crime sob sua perspectiva. Acusa a vítima de ser ciumenta e abusiva.
Plateia e jurados	Assistem às participações, com algumas interações. Ao final do júri, jurados condenam ou absolvem o réu.

Fonte: Autora.

Salientamos que cada aluno exerceu muito bem o papel ao que se propôs no júri. Alguns, porém, mais nervosos com exposição a um número considerável de pessoas na plateia. Como já relatado nos pontos-chave das oficinas, na subseção 5.3, os alunos se articularam em grupos em busca do planejamento para acusar ou defender o réu. Então, o estudo prévio do caso e da legislação brasileira, a articulação entre os participantes e a condução da juíza foram fundamentais para o

andamento e a realização de tal atividade linguística, que abarcou gêneros orais tanto do âmbito narrativo quanto argumentativo.

Como nesta pesquisa a argumentação tem foco central, analisaremos em seguida a utilização de argumentos por parte de A1 e de A2, agora em um *corpus* oral. Para isso, dividiremos a análise, assim como realizado com as redações do ENEM, nas participações, respectivamente de A1 e de A2 no júri. Diferentemente da análise das redações do ENEM que foram feitas no corpo do texto, ou seja, sem quadros, nesta seção optamos por organizar um quadro para cada sujeito de pesquisa com as devidas participações no júri e respectiva análise. Dessa maneira, o Quadro 26 contém a análise da participação de A1 e o Quadro 27, de A2.

Quadro 26 – Análise da argumentação nas participações de A1 no júri simulado

(continua)

Promotora – A1	
Número total de participações: 61 Participações com viés argumentativo: 26	
Citação	Classificação dos argumentos e comentários
bom como vocês podem ver a vítima tá bem abalada foi um momento bem difícil (l. 48-49)	<i>Argumentum ad populum</i> . Apela-se para as emoções do auditório, tentando comovê-lo sobre a situação vivenciada pela vítima.
e tu acha que ele parecia bêbado alguma coisa ou sobre efeito de drogas? (l. 74-75)	<i>Argumento por antimodelo</i> . Procura desqualificar o réu ao sugerir que ele ingeriu bebida alcoólica ou usou drogas.
eles tinham uma:: uma relação boa? (l. 111)	<i>Argumentum ad consequentiam</i> , do tipo avaliativa. Faz apreciação sobre a relação do casal, a fim de provar que se tinham um bom relacionamento não havia por que brigarem.
em algum momento ela procurou a polícia? (l. 117)	<i>Concessão</i> . Questiona se a vítima já havia procurado a polícia para relatar as ações abusivas do réu. Procura provar que a vítima não procurou polícia por medo da reação do réu.
tem nos fatos... tem nos autos (l. 124)	<i>Os fatos</i> . Cita os autos como prova do horário em que ocorreu o crime.
ele parecia drogado? ou com... sob efeito de álcool? (l. 167)	<i>Argumento por antimodelo</i> . Novamente, procura desqualificar o réu ao sugerir que ele ingeriu bebida alcoólica ou usou

	drogas.
não (l. 205) fiquei com nojo dessa testemunha [em tom baixo] (l. 207)	<i>Argumentum ad hominem</i> . Apela, primeiro, para o tom de voz ao proferir que não tem mais perguntas para a testemunha e, depois, desqualifica e faz um juízo de valor sobre a testemunha e não sobre o que ela afirmou.
depois de dois anos? foi em 2018 [sussurrando incrédula] foi em 2018 como que ainda tem a mordida? (l. 241-242) NÃO a gente tá em 2020 e foi em 2018 (l. 244)	<i>Os fatos</i> . Contra-argumenta a pergunta feita pela advogada de defesa 01 ao perceber uma contradição. Se foi apenas uma mordida que o réu levou, não poderia ter marcas dois anos depois.
seu Augusto... [risos] o senhor usou alguma coisa naquela noite? álcool? drogas? (l. 248-249)	<i>Argumento por antimodelo</i> . Procura desqualificar o réu ao sugerir que ele ingeriu bebida alcoólica ou usou drogas.
mas o seu exame antidoping deu positivo pra cocaína (l. 252)	<i>Os fatos e Argumento por antimodelo</i> . Cita o resultado de um exame antidoping para desqualificar o réu por uso de drogas.
como o senhor disse ela queria tirar o filho... como o senhor se sente? porque ela perdeu... depois dos golpes que o senhor proferiu a ela (l. 256-258)	<i>Pergunta capciosa</i> . Busca, ao realizar a pergunta “como o senhor se sente?”, produzir o comprometimento do réu no crime.
mas segundo os laudos médicos ela tava BEM mais machucada que o senhor... BEM mais (l. 261-262)	<i>Os fatos</i> . Assevera a acusação de lesão corporal à vítima ao citar como prova os laudos médicos.
não... ãh... na faca só tinham digitais suas... como que foi:: ela que pegou? (l. 279 -280)	<i>Os fatos</i> . Contra-argumenta a acusação de que a vítima teria começado a agressão com a faca e defende que tinham apenas digitais do réu em tal arma.
isso é muito antigo [em tom de voz baixo]... é só isso... obrigada (l. 284-285)	<i>Juízo de valor</i> . Debocha da afirmação do réu de que a vítima teria pegado a faca (com um pano de prato enrolado no cabo) para agredi-lo. Dessa maneira, não apareceriam as digitais dela no objeto utilizado no crime. A1 avalia esse argumento como “muito antigo”.
mas nos autos conta de que ela não tem nem ensino fundamental completo como que ela vai conhecer tanta gente assim? (l. 294-296)	<i>Secundum quid</i> . Produz uma generalização indevida ao defender que se a vítima não concluiu o ensino fundamental então não poderia conhecer tantas pessoas.
posso falar aqui sentadinha... não quero microfone... bom... de acordo com todos os depoimentos... a vítima era louca... era surtada... e ela que provocava todas as briga... mais levando em consideração de que o réu tinha duas passagens pela	<i>Retomada de tudo que foi discutido no júri, a fim de apresentar a tese</i> . Para realizar tal retomada, A1 apresenta os argumentos dos adversários, em primeiro lugar, ao citar adjetivos que foram empregados para culpabilizar a vítima. Depois, parte para a contra-argumentação ao listar todos os

<p>polícia... por violência... uma por levam... lesão corporal grave e outra por violência doméstica na esposa anterior... ãh:... e constando nos autos que:... a vítima estava extremamente machucada... diga:mos que:: pela quantidade de:: golpes que ela sofreu antes das:: dos golpes de faca ela taria bem debilitada pelo estado de gravidez de vinte semanas... e:: que:... quando a ambulância chegou ela já:: teria sofrido o aborto então ela provavelmente já teria ficado inconsciente muito tempo antes... e:: pela inconsistência em vários depoimentos... várias coisas foram ditas... nesse júri... deixa eu ver... tô ficando nervosa... (l. 307-322)</p>	<p>antecedentes do réu, que o caracterizam como uma pessoa violenta e agressiva. Por fim, ainda declara seu estado emocional (tô ficando nervosa) para buscar a compaixão do auditório.</p>
<p>eu peço a condenação do réu... porque:: ao ver do ministério público ele É: um perigo para a sociedade... ele é um perigo pra vítima e::... pelo fato dele ter provoca um aborto... ele sabia da condição dela e ainda assim ele: ... proferiu os golpes ... então:... ai gente tô tão nervosa [risos] cadê minha assistente de acusação? sora cadê minha assistente de acusação? (l. 324-330)</p>	<p><i>Apresentação da tese.</i> Para A1 é culpado pelas agressões que realizou contra a vítima. Essa é a tese. Recorre a uma gradação de ações para defender esse posicionamento: perigo para a sociedade, perigo para a vítima e aborto do filho em decorrência da violência. Novamente, destaca o nervosismo e pede ajuda à colega de acusação.</p>
<p>eu concluo agora o... a minha fala pedindo a condenação do réu(l. 332-333)</p>	<p><i>Apresentação da tese.</i> Solicita a condenação do réu em decorrência da tese de que ele é culpado pelas agressões.</p>
<p>claro solta na sociedade pra matar mais um... ele matou um feto (l. 357-358)</p>	<p><i>Ironia e Argumento da direção.</i> Ironiza a possível absolvição do réu, pois desencadeará uma reação em cadeia, ou seja, novas agressões e mortes.</p>
<p>matou sim... ele matou... tá no laudo médico (l. 359)</p>	<p><i>Os fatos.</i> Busca comprovar seu ponto de vista de que o réu matou o filho que a namorava gestava por meio da citação do “laudo médico”.</p>
<p>tá ... tá... gente vamo lá... vamo mata essa gente de uma vez... opa desculpa... vamo:: condenar de uma vez (l. 364-365)</p>	<p><i>Argumentum ad ignorantiam.</i> Apela para a ignorância ou extremismo ao sugerir “mata essa gente de uma vez” para, em seguida, fazer uma correção e defender a vitória do seu ponto de vista para terminar as discussões.</p>
<p>mas elas não comprovam não foi da ex-esposa (l. 389)</p>	<p><i>Ignoratio elenchi.</i> Ignora a afirmação de que a vítima retirou as acusações policiais contra o réu e introduz uma pessoa que nem fazia parte da situação.</p>

<p>a advogada de defesa ali falou que a mãe da vítima não estava em casa ma::s talvez ela não tenha lido os autos do processo policial mas a mãe da vítima estava no local dos fatos quando a polícia chegou inclusive foi o telefone celular dela que chamou a polícia isso tem nos autos para comprovar e:: a primeira:: a primeira:: passagem pela polícia do seu Augusto não foi pela ex esposa foi uma briga na rua (l. 399-406)</p>	<p><i>Os fatos e Argumento por antimodelo.</i> Recorre à citação dos autos para refutar o que foi dito pela oposição. Além disso, cria informações sobre a vida pregressa do réu para culpabilizá-lo.</p>
<p>mas a senhora jurada a senhora acha que por brigar por ciúmes ela merecia ser esfaqueada? (l. 424-425)</p>	<p><i>Pergunta capciosa.</i> Busca comprometer a figura da jurada para defender a vítima.</p>
<p>não eu tô só apresentando os fatos ... eu to concordando com a senhora só que eu to apresentando os fatos ... então... eu acho que é isso... eu falei o que eu tinha que falar (l. 427-430)</p>	<p><i>Os fatos.</i> Cita várias vezes que está recorrendo aos fatos apenas, em busca da condenação do réu.</p>
<p>não tem martelo no júri normal (l. 441)</p>	<p>A1 foi uma das discentes que esteve presente na visitação a uma seção do Tribunal do Júri no Fórum de Santa Maria. Ao ouvir um integrante da plateia solicitar para a juíza “bater o martelo”, rebate com a citação ao lado.</p>
<p>Uso dos operadores argumentativos</p>	
<p>O operador argumentativo mais utilizado por A1 foi o “mas”, tanto para iniciar questionamentos quanto no desenvolvimento da apresentação da tese. Nos dois casos, têm o mesmo valor: contraposição de argumentos, buscando uma conclusão contrária � do oponente.</p>	

Fonte: Autora.

Com base nas participações de A1 analisadas nesse quadro,   perceptível que argumentos de diferentes domínios foram empregados: argumentos quase lógicos, argumentos fundamentados na estrutura da realidade, argumentos que fundamentam a estrutura do real e, também, outras técnicas argumentativas, assim denominadas por Fiorin (2018). Salientamos que A1 buscou defender seu ponto de vista com veemência durante todo o júri simulado. Para isso, argumentou citando provas concretas (“os autos”, “os fatos”), contra-argumentando os oponentes, contrariando contradições de testemunhas, apelando para as emoções do auditório,

e, também, criando fatos que não constavam previamente no caso em julgamento. Todas essas ações objetivaram persuadir os jurados, a juíza e a plateia de que o réu era culpado pelo crime de tentativa de homicídio.

É importante ressaltarmos que não julgamos a veracidade ou não das informações inseridas ao longo do júri para convencer e persuadir tal auditório, já que o objetivo da pesquisa está atrelado à capacidade e desenvolvimento da argumentação dos discentes. Avaliamos essa criação de informações ao longo de suas participações como uma estratégia da aluna para vencer o embate com os oponentes.

Ademais, outro aspecto relevante que precisa ser citado é que A1 foi uma das discentes que esteve presente na seção do Tribunal do Júri no Fórum de Santa Maria. Essa visita certamente contribuiu para que tal discente conhecesse os passos que precisava tomar, a postura que deveria adotar e o auxílio que poderia dar aos outros colegas quando esses tivessem dúvidas de como prosseguir no júri simulado.

Por fim, quanto à postura de tal discente enquanto representava a promotora, embora tenha aparentado e, inclusive, exposto que estava muito nervosa, notamos que seu tom de voz foi alto e firme, a fim de que todos os presentes no salão pudessem ouvir. Além disso, a capacidade de escuta e de respeito ao turno de fala do oponente também foi percebida na participação de A1: atitude fundamental em qualquer interação humana e algo tão caro e, muitas vezes, raro na sociedade brasileira atual.

Além da análise presente no Quadro 26, esses foram os principais destaques da participação de A1 no júri simulado. A seguir, no Quadro 27, partiremos para a análise da argumentação durante a participação de A2 em tal júri.

Quadro 27– Análise da argumentação nas participações de A2 no júri simulado

(continua)

Advogada de defesa 02 – A2	
Número total de participações: 09 Participações com viés argumentativo: 08	
Citação	Classificação dos argumentos e comentários
tu consegue contar pra gente um pouquinho sobre como era a relação dos dois já que tu era amiga do casal	<i>Argumento por antimodelo.</i> Questiona a testemunha de defesa 02 sobre como era o relacionamento do casal, a fim de que a

(l. 193-194)	testemunha relate que a vítima era abusiva e agressiva com o réu. Dessa maneira, busca desqualificar a imagem do oponente.
não (l. 201)	<i>Silêncio.</i> Utiliza essa estratégia argumentativa para que o auditório fique impactado com o que a testemunha de defesa acabou de relatar: “teve uma vez que ela se botou nele no centro... em pleno centro...” (l. 198-199).
a mordida foi ali e ficou a cicatriz (l. 245)	<i>Petição de princípio.</i> Utiliza como prova exatamente o que precisa ser provado: a vítima agrediu o réu em primeiro lugar. Destacamos nessa participação a capacidade de contra-argumentar a promotora (A1), que havia mostrado uma impossibilidade de um sinal de mordida durar dois anos. A2, então, utiliza o termo cicatriz, que contrapõe a contradição sinalizada por A1.
é falso (l. 254)	
após todos os depoimentos [...] algumas falhas a gente pode concluir que a relação dos dois era conturbada e::... (l. 336-337)	Retomada geral do que ocorreu no júri a fim de iniciar a apresentação da tese. Busca atribuir a culpa das agressões à vítima ao declarar que a “relação dos dois era conturbada”.
após várias inconsistências dos depoimentos como por exemplo a mãe da vítima não estar presente no dia [...] eu acho que:: [risos] ele tem que ser absolvido (l. 342-344)	<i>Apresentação da tese.</i> Defende que alguns argumentos não estavam de acordo com o caso julgado e pede a absolvição do réu. Essa é a sua tese: o réu é inocente. Entretanto, não demonstra certeza em sua defesa, visto que utiliza a expressão “eu acho”, um juízo de valor, que pode não persuadir aos jurados.
porque: ... os golpes eles [dimensionam] legítima defesa já que a vítima ela era agressiva [...] e ele [...] ela pegou uma faca [ruídos e sussurros] (l. 346-348)	<i>Justificativa da tese. Argumento por antimodelo.</i> Alega que o réu agiu em legítima defesa e busca atribuir a culpa das agressões à vítima, caracterizando-a como “agressiva”.
isso po::de? (l. 407)	<i>Ignoratio elenchi.</i> Age ignorando o que deveria ser refutado e questiona a validade do que foi afirmado pela promotora (A1).
Uso dos operadores argumentativos	
Uso de diferentes operadores argumentativos, principalmente “e” e “já que” que respectivamente, somam e justificam argumentos dos enunciados anteriores.	

Fonte: Autora.

Diante das participações de A2 no júri simulado, destacamos que a gama de argumentos empregados foi bem menor do que os de A1. A2 teve sua argumentação voltada apenas aos argumentos que fundamentam a estrutura do real e às outras técnicas argumentativas. Possivelmente, isso se deve ao número menor de inserções de A2 no júri. A tese de A2 esteve voltada, portanto, para a culpabilização da vítima, a fim de inocentar o réu.

Diferentemente de A1, A2 não esteve presente no Fórum de Santa Maria para assistir à seção do júri. Isso pode ter influenciado na forma como agiu no júri na escola: com bastante timidez e com pouca reação ao que o grupo contrário (promotora – A1 e assistente de acusação) articulava para defender a tese. Isso sinaliza o quão importante é conhecer a situação de comunicação em que se está inserido.

Além da timidez, quanto à postura de A2, destacamos o tom de voz baixo e certa insegurança ao falar, o que dificultou, inclusive, a transcrição de alguns turnos de fala de tal discente. A presença de outras turmas da escola e a exposição da imagem em evidência – em elevação, próxima à mesa central do salão da escola – pode ter influenciado na intensidade da vergonha para falar em público.

Diante dessas observações, na próxima subseção analisaremos o desenvolvimento argumentativo de A1 e de A2 tanto no corpus oral quanto no corpus escrito.

6.2 O DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO NO *CORPUS* ORAL E ESCRITO

Para que possamos comparar o desenvolvimento argumentativo de A1 e de A2 tanto na redação do ENEM quanto no júri simulado, como delimitado em um dos nossos objetivos específicos da pesquisa, em primeiro lugar, faremos um resumo de todos os argumentos empregados por tais discentes no *corpus* da pesquisa – Quadro 28.

Quadro 28 – Resumo dos tipos de argumentos empregados por A1 e por A2

(continua)

Argumentos	
Redações do ENEM	Júri simulado

A1	<p>Produção diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • causalidade; • ilustração. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentum ad populum</i> • <i>Argumento por antimodelo (5 ocorrências)</i> • <i>Argumentum ad consequentiam</i>, do tipo avaliativa • <i>Concessão</i> • <i>Os fatos (8 ocorrências)</i> • <i>Argumentum ad hominem</i> • Pergunta capciosa (2 ocorrências) • <i>Juízo de valor</i> • <i>Secundum quid</i> • <i>Ironia</i> • <i>Argumento da direção</i> • <i>Argumentum ad ignorantiam</i> • <i>Ignoratio elenchi</i>
	<p>Primeira produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os fatos; • causalidade. 	
	<p>Reescrita da primeira produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os fatos; • causalidade. 	
	<p>Segunda produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • causalidade; • ilustração; • exemplificação. 	
	<p>Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • causalidade; • ilustração. 	
A2	<p>Primeira produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os fatos; • causalidade; • argumento da ultrapassagem; • comparação; • ilustração. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumento por antimodelo</i> • <i>Silêncio</i> • Petição de princípio • <i>Argumento por antimodelo</i> • <i>Ignoratio elenchi</i>

	<p>Segunda produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ilustração; • causa; • consequência; • comparação. 	
	<p>Reescrita da segunda produção textual pós-oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ilustração; • causa; • consequência; • comparação. 	

Fonte: Autora.

Como é perceptível, não só com o resumo dos argumentos presentes no Quadro 28 mas também com base em toda a análise realizada na seção anterior, A1 teve maior desempenho argumentativo no júri simulado. Nas redações do ENEM, após conhecer a estrutura interna e externa do gênero textual, conseguiu desenvolver uma tese e sustentá-la com argumentos. Em tal gênero, utilizou argumentos fundamentados na estrutura da realidade e argumentos que fundamentam a estrutura do real. Linguisticamente, apresentou vários desvios gramaticais nos textos produzidos, o que demonstrou possuir dificuldades atreladas à acentuação, concordância verbal e nominal e pontuação, por exemplo.

No júri simulado, A1 empregou uma gama maior de argumentos. Os três tipos de domínios argumentativos estiveram presentes em sua participação: argumentos quase lógicos, argumentos fundamentados na estrutura do real e argumentos que fundamentam a estrutura do real e, também, outras técnicas argumentativas elencadas por Fiorin (2018). A1 sustentou uma tese do início ao fim do júri e buscou defendê-la de diferentes maneiras e com diferentes técnicas argumentativas: contra-argumentou, citou fatos, encontrou contradições nas participações dos adversários e, inclusive, criou informações para amparar a sua argumentação.

Diferentemente de A1, A2 conseguiu demonstrar maior desempenho argumentativo nas redações do ENEM do que no júri simulado. Sua participação no

júri foi pequena, defendeu uma tese sustentou com argumentos que fundamentam a estrutura do real e com outras técnicas argumentativas. Entretanto, em muitas situações, não conseguiu refutar ou contra-argumentar o que era apresentado por A1.

Já nas redações do ENEM, embora tenha produzido menos textos que A1, A2 utilizou argumentos dos três tipos: argumentos quase lógicos, argumentos fundamentados na estrutura da realidade e argumentos que fundamentam a estrutura do real. Dessa maneira, é notável que nos textos escritos A2 conseguiu sustentar sua tese com um maior número de argumentos do que no júri simulado.

Ademais, A2 demonstrou possuir menos dificuldades linguísticas relacionadas à concordância verbal e nominal, acentuação e pontuação. Esse fato pode estar atrelado ao conhecimento de tal discente sobre o gênero redação de ENEM e ao ritmo de escrita desses textos: A2 já produzia esse gênero na outra instituição de ensino e costumava escrevê-los semanalmente.

Com a análise da argumentação desses dois sujeitos de pesquisa foi possível constatar o que defendemos como hipótese desta pesquisa. Como A1 e A2 demonstraram desempenhos argumentativos distintos tanto no gênero escrito redação do ENEM quanto nos gêneros orais de defesa de opinião em suas participações no júri simulado, é fundamental que o ensino da argumentação, na Educação Básica, nas aulas de Língua Portuguesa, seja realizado por meio de gêneros orais e de gêneros escritos. Isso porque cada aluno possui especificidades linguísticas e de personalidade e é necessário qualificá-las e explorá-las não só no âmbito da escrita ou da oralidade.

Essa constatação leva-nos a concluir, também, que nossa pesquisa possibilitou que os discentes ampliassem seus conhecimentos sobre argumentação. Justificamos essa afirmação não só com a análise que foi realizada na seção anterior como também com a informação de que os alunos da turma envolvida em nossa investigação ainda não haviam estudado o que era uma tese, um argumento e os diferentes tipos de argumentos que poderiam utilizar em seus textos, sejam eles orais ou escritos.

Diante disso, encerramos esta subseção e passamos à próxima seção de análise.

6.3 A EFICÁCIA DA VISÃO DE *CONTINUUM* ENTRE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciamos esta seção com a defesa de que há eficácia no ensino de Língua Portuguesa, baseado na concepção de gênero aplicada a partir de uma visão de *continuum* entre gêneros orais e escritos. Fundamentamos essa defesa com a análise que realizamos dos textos orais e escritos de A1 e de A2. Se tivéssemos trabalhado com os alunos apenas com a oralidade ou apenas com a escrita, não teríamos percebido e desenvolvido capacidades argumentativas e linguísticas que notamos ao trabalhar com os dois âmbitos: oral e escrito.

A capacidade argumentativa dos discentes, portanto, deve ser explorada tanto em gêneros orais quanto em gêneros escritos. Isso porque um aluno que apresente maior dificuldade na escrita pode se sobressair positivamente quando precisa defender uma tese com argumentos em um gênero oral. O contrário também pode ocorrer: um aluno pode ter facilidade para desenvolver seu ponto de vista com argumentos convincentes na escrita, mas pode demonstrar dificuldades para se expressar oralmente e conseqüentemente argumentar em voz alta. Essas duas situações foram constatadas nesta pesquisa, respectivamente, com A1 e com A2.

Já que estamos tratando o *continuum* entre gêneros orais e gêneros escritos para o ensino da argumentação, é importante que ressaltemos, também, as dificuldades que enfrentamos nesta pesquisa. No gênero escrito redação do ENEM, nosso maior entrave para maiores avanços no estudo da argumentação e para a qualificação da produção de texto está atrelada às faltas e às oscilações de frequência dos alunos da turma envolvida na pesquisa. Como utilizamos a pesquisa-ação como método de pesquisa em sala de aula, a ausência dos alunos dificultava a sequência do que era planejado para cada oficina. Por isso, por exemplo, que só analisamos três textos de A2, pois nas outras duas produções textuais tal discente não esteve presente.

Em relação ao júri simulado, nossa dificuldade foi de outra natureza: o pouco tempo para realizar toda a sequência didática. Como já justificamos anteriormente, nessa fase da pesquisa, os professores da instituição entraram em greve, que durou mais de um mês. Tivemos, dessa maneira, apenas três oficinas práticas para preparar e realizar o júri simulado. Etapas seguintes que haviam sido planejadas, tais como uma nova realização do júri e a análise dos argumentos empregados

nessa atividade, não puderam ocorrer, pois o ano letivo foi encerrado. Entretanto, essa dificuldade foi externa ao que estava ao nosso alcance enquanto pesquisadores. Ademais, esse pouco tempo que tivemos não anula nem desqualifica todas as ações em sala de aula que realizamos com os alunos.

Por fim, salientamos a importância dos temas discutidos tanto nas redações do ENEM quando no júri simulado. Esses temas versaram sobre educação brasileira (a educação como veículo de mudança na sociedade; e evasão escolar e a realidade brasileira) e sobre a problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira. Dessa maneira, os alunos podem refletir, discutir e argumentar sobre temas pertinentes na sociedade, o que é de extrema relevância para a formação e crítica dos alunos.

Assim, finalizamos a análise do *corpus* e passamos, a seguir, para as considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomaremos nosso objetivo, o referencial teórico e metodológico e os resultados percebidos, com o intuito de apresentarmos as conclusões desta pesquisa.

Quanto aos nossos objetivos, que envolveram a investigação, a partir de *corpora* orais – gêneros envolvidos no júri simulado – e escrito – redações do ENEM – produzido em atividades baseadas no *continuum* entre gêneros orais e escritos, dinamizadas em oficinas escolares de Língua Portuguesa, do desenvolvimento argumentativo dos “discentes-usuários” da Língua Portuguesa, destacamos os seguintes resultados. Em primeiro lugar, é de extrema urgência e importância que o ensino da argumentação, na Educação Básica, nas aulas de Língua Portuguesa, seja realizado por meio de gêneros orais e de gêneros escritos. Isso se justifica porque cada aluno possui especificidades linguísticas e de personalidade e é necessário qualificá-las e explorá-las não só no âmbito da escrita ou da oralidade.

Atrelado a isso, o segundo ponto diz respeito ao estudo da argumentação, já que os discentes voluntários da pesquisa não conheciam e não haviam estudado tal tópico. Assim, o desenvolvimento da escrita e da oralidade quanto a esse aspecto foi qualificado. Dessa maneira, atingimos dois objetivos específicos desta pesquisa, a saber: “verificar o desenvolvimento argumentativo dos discentes-usuários” e “identificar marcas do discurso argumentativo, analisando o possível processo qualitativo de domínio desses recursos”. Urge, portanto, que os alunos ao concluir o Ensino Médio sejam capazes, por exemplo, de reconhecer uma tese e quais são os argumentos empregados para a defesa dessa tese.

Quanto ao ensino da redação do ENEM, é fundamental que seja estudado, analisado e produzido nas aulas de Língua Portuguesa não só porque é uma exigência para ingressar no ensino superior mas também, e principalmente, porque possibilita a ampliação da criticidade dos discentes, ao propor para discussão temas relevantes na sociedade de forma argumentativa. Ademais, ressaltamos a importância de esse gênero ser ensinado de forma processual, como realizamos com a sequência didática, com: análise textual da estrutura de tal gênero e dos mecanismos linguísticos necessários em cada etapa do texto; utilização de bilhetes

orientadores por parte do professor para orientar e sugerir os próximos passos para a qualificação textual; e reescrita dos textos, a fim de que o aluno reflita e repense a organização das ideias, dos argumentos e dos parágrafos, por exemplo.

No que se refere ao júri simulado, o primeiro aspecto relevante que precisa ser trabalhado é a situação real de comunicação, ou seja, a inserção em um Tribunal do Júri. Os discentes que estiveram presentes em uma seção do Júri no Fórum de Santa Maria mostraram maior tranquilidade, envolvimento e postura adequada durante a realização do júri simulado na escola. Além disso, a sequência didática envolvendo o júri simulado propicia: o trabalho em grupos, a interação e a troca de ideias para planejamento dos argumentos, a escuta do oponente a fim de que se contra-argamente, a defesa de uma tese por meio de diferentes tipos de argumentos, inclusive os que apelam para as emoções do auditório, e a exposição em público com postura e tom de voz adequados.

Outro aspecto crucial desta pesquisa relaciona-se à diferença de desempenho argumentativo que os dois sujeitos de pesquisa apresentam no que se refere à produção dos textos pertencentes ao gênero redação do ENEM e às participações no júri simulado. Enquanto A1 se sobressaiu qualitativamente no júri simulado, A2 conseguiu defender com maior amplitude seu ponto de vista na redação do ENEM. Isso corrobora, definitivamente, com a nossa tese: a argumentação deve ser ensinada tanto por meio de gêneros escritos quanto por meio de gêneros orais.

Portanto, com a realização desses objetivos, concluímos que a concepção de gênero aplicada a partir de uma visão de *continuum* entre gêneros orais e escritos é eficaz no ensino de Língua Portuguesa, na medida em que possibilita ao professor trabalhar um aspecto linguístico-discursivo, nesse caso a argumentação, considerando e aprimorando as particularidades da escrita e da oralidade, além de focalizar na defesa de uma tese a partir de argumentos convincentes. Tal eficácia foi comprovada por meio do ensino e da aprendizagem de diferentes formas de se apresentar uma tese: seja por meio de um texto escrito seja por meio de um texto oral, utilizando, para isso, diferentes tipos de argumentos a fim de convencer e persuadir o interlocutor. Ora, o aluno não argumenta apenas por escrito, tampouco apenas pela oralidade. Por isso, a escola deve oferecer esse ensino de múltiplas possibilidades de linguagem, de interação e de argumentação com o outro.

O referencial teórico que embasou a pesquisa está atrelado à interação tanto pela linguagem quanto no ensino, ancorado, respectivamente, em Bakhtin (1997;

2014) e Vygotsky (1984; 1991). Além disso, foi utilizada a perspectiva de gêneros discursivos, com base em Bakhtin (1997); Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001, 2008). Nossos estudos sobre argumentação sustentam-se, principalmente, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Fiorin (2018), e Koch e Elias (2016). Ressaltamos a importância de tais pressupostos não só para nortear nossas ações no ambiente escolar como também para orientar e servir de base primordial para a nossa análise do *corpus*.

Metodologicamente, a pesquisa-ação foi o método utilizado em sala de aula para desenvolver nossos objetivos. Desse modo, foram realizadas 19 oficinas de produção textual em uma turma 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual do município de Santa Maria, RS. Com as oficinas, o *corpus* da pesquisa foi constituído por cinco redações do ENEM de A1 e três redações do ENEM de A2, além das participações com viés argumentativo desses sujeitos de pesquisa no júri simulado, que totalizou 42 minutos e 42 segundos de gravação e foi transcrito de acordo com Preti (1999).

Defendemos a contribuição da pesquisa-ação tanto na formação discente quanto na formação docente. Notamos que a troca de conhecimentos entre professor-aluno, aluno-aluno é benéfica para a compreensão do que foi trabalhado nas oficinas. Além disso, a interação entre os alunos no momento de produção é extremamente válida para o compartilhamento de conhecimentos linguístico-textuais. Acreditamos que esse método é possível de ser utilizado não só em pesquisas científicas mas também na investigação diária que o professor de Língua Portuguesa realiza, a fim de perceber facilidades e dificuldades linguísticas dos alunos e planejar as próximas ações com base no que foi observado.

Contudo, no que se refere a nossa pesquisa, é preciso que reconheçamos, também, as dificuldades que enfrentamos durante a realização das oficinas em sala de aula: oscilação de presenças dos alunos nas aulas e pouco tempo para desenvolver a sequência didática do júri simulado, em decorrência da greve dos professores estaduais, que ocorreu em 2019. Esses entraves podem ter modificado parte da conclusão das oficinas, entretanto, felizmente, como ressaltamos acima, não interferiram na geração de resultados positivos da pesquisa.

Por fim, como contribuição desta pesquisa, esperamos ter ampliado reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, com o emprego da concepção interativa de linguagem e por meio da mediação entre professor e aluno. Esperamos, também,

que a metodologia da pesquisa-ação utilizada aqui possa influenciar novas pesquisas acadêmicas no âmbito escolar, visto que é um método eficiente tanto para os sujeitos de pesquisa, pois proporciona a solução ou o avanço em problemas enfrentados, quanto para o investigador, já que possibilita interação com os sujeitos de pesquisa e acompanhamento processual das reflexões e dos resultados da investigação.

Ademais, esperamos que nossa pesquisa possa influenciar/motivar professores da Educação Básica a trabalharem aspectos linguísticos e textuais abordados aqui, tais como o ensino da argumentação por meio do gênero redação do ENEM e de gêneros presentes no júri simulado.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A Lingüística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES. I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. Antônio P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

ANDRADE, C. S. M. de.; FERNANDES, E. M. F. O gênero júri simulado: uma proposta dialógica e sociointeracionista. In.: FERNANDES, E. M. F. (Org.). **Gêneros do discurso**: dialogando com Bakhtin. Campinas: Pontes, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Hermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. The Problem of Speech Genres. In: **Speech Genres and Other Late Essays**. Caryl Emerson and Michael Holquist, Eds. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. Apresentação. In.: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BOTELHO, J. M. Marcuschi e o *continuum* tipológico. In: **Cadernos do CNLF**, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

BRAGA, M. R.; SILVESTRE, M.F.B. **Construindo o leitor competente**: atividade de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeira. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALCANTI, R. J. de S. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização**: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística). Maceió:UFAL, 2016.

CAMPOS, D. S. de. **Tribunal do Júri**: Influência da mídia no Tribunal do Júri. Trabalho de Conclusão de Curso. Cuibá: UNIC, 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e prática da pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras (UFSM)**, v. 22. n. 44, jan./jun. 2012. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, 2012.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; LIMA, L. O. de. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2017. DOI: 10.5902/1516849225510. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/r>. Acesso em: 10 ago. 2022

GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. da S. **Estudo da argumentação sob uma perspectiva textual e retórica**. 327 f. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: UFC, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e as sociedade por meio da pesquisa-ação. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROOS, P.T. **A qualificação da progressão textual em oficinas de produção de texto**. Dissertação [Mestrado em Letras]. Santa Maria: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria; 2017.

KILL, M. Glossário. In.: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo, 2015.

_____. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEITÃO, Selma. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender a argumentar. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 150-163, Ago./Dez. 2014.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3.v. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 166 f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Ceará: UFC, 2016.

PAVANI, C. F.; KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PILAR, J. **O processo de escrita da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores**. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Maria, UFSM, 2000.

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

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

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

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, G. J. F. dos. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO Roxane (Tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola** - Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SILVA, O. I. da. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 103 f.. Dissertação (Mestrado em Letras). Cajazeiras: UFCG, 2018.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In.: Gerhardt, T. E.; SILVEIRA, D. T (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, L. C. da. **Preparatório 5 x 1: redação**. Santa Maria: Cursos Prepare, 2021.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. In.: **Revista Línguas e Letras**. v. 10. n. 18., 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et alii. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>>. Acesso em: 10 Nov. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3. São Paulo, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. M. **A construção do argumento no ensino médio: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística). Recife: UFPE, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Objetivos das oficinas

(continua)

Oficina	Data	Objetivos das oficinas
01	12/junho	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar dinâmica de apresentação da professora e dos alunos; - Explicar o que é o doutorado, o que é uma pesquisa, qual a importância da coleta do <i>corpus</i>, qual a importância da participação dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas; - Ler os documentos do CEP e solicitar que os alunos tragam tais documentos assinados na próxima oficina (rubricar todas as folhas do TCLE); - Solicitar que os alunos realizem uma primeira produção do gênero redação do ENEM (diagnóstica).
02	26/junho	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a primeira produção textual do gênero redação do ENEM (diagnóstica).
03	03/julho	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o gênero redação do ENEM; - explicar os critérios de avaliação da redação do ENEM; - analisar a constituição do gênero em um exemplar da redação do ENEM.
04	17/julho	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a explicação e a análise da oficina anterior; - realizar reconhecimento das partes constituintes do gênero redação do Enem em um exemplar com parágrafos soltos.
05	07/agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o tema: a educação como veículo de mudança na sociedade; - produzir a primeira redação do ENEM.
06	14/agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a produção da primeira redação do ENEM.
07	28/agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar sobre argumentação e os tipos de argumentos (KOCH; ELIAS, 2015).
08	04/setembro	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar aspectos que precisam ser qualificados na reescrita;

		- realizar a reescrita da primeira produção do gênero redação do Enem.
09	18/setembro	- Continuar a reescrita da primeira produção do gênero redação do Enem.
10	25/setembro	- Analisar os tipos de argumentos em uma redação com nota máxima.
11	02/outubro	- Revisar os tipos de argumentos; - continuar a análise dos tipos de argumentos em uma redação com nota máxima.
12	16/outubro	- Produzir a segunda redação do Enem.
13	22/outubro	- Visitar uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria; - Observar como se organiza um Tribunal do Júri Popular, quem são os participantes e como agem; - Atentar para a argumentação do advogado de defesa e do promotor.
14	23/outubro	- Continuar a segunda produção da redação do ENEM.
15	30/outubro	- Continuar a segunda produção da redação do ENEM.
16	01/novembro	- Realizar a reescrita da segunda produção do gênero redação do Enem.
17	06/novembro	- Comentar sobre o ENEM e o tema da redação; - Iniciar a preparação para o júri simulado.
18	15/janeiro de 2020	- Preparar a atividade do júri simulado, com base na divisão das funções: - Juiz; advogado de defesa; advogado de contestação; vítima, réu, testemunhas, jurados e plateia.
19	22/janeiro de 2020	- Realizar o júri simulado.
20	Não ocorreu	- Avaliar a atividade do júri simulado e o processo de produção textual do gênero redação do ENEM.

Fonte: Autora.

APÊNDICE B – MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS**SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01****OFICINAS 01 e 02**

Objetivos:

- Realizar dinâmica de apresentação da professora/pesquisadora e dos alunos;
- Explicar o que é o doutorado, o que é uma pesquisa, qual a importância da geração de dados (coleta do *corpus*), qual a importância da participação ativa dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas;
- Explicar o funcionamento das oficinas: semanais; 2 períodos; explicação das professoras, trabalho com algum tema, produção textual oral ou escrita, reescrita.
- Questionar quais temas os alunos gostariam de discutir;

Sugestões de temas:

- A necessidade do diálogo e do respeito em uma sociedade democrática.
 - Os riscos do avanço do crime organizado na sociedade brasileira.
 - Violência obstétrica: como acabar com os abusos na hora do parto?
 - Impactos do movimento antivacina na saúde pública brasileira.
 - A problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira.
 - A pressão estética na sociedade atual.
-
- Ler os documentos do CEP e solicitar que os alunos tragam tais documentos assinados na próxima oficina (rubricar todas as folhas do TCLE);
 - Solicitar que os alunos realizem uma primeira produção de uma redação do ENEM (diagnóstica);

Proposta:

Com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija

texto dissertativo-argumentativo (Redação do ENEM) em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: **A problemática dos relacionamentos abusivos na sociedade brasileira.**

OFICINA 03, 04, 05 e 06

O gênero redação do Enem

Objetivos

- Explicar a constituição textual da redação do ENEM;
- Explicar os critérios de avaliação da redação do ENEM;
- Analisar um exemplar da redação do ENEM;
- Reconhecer as partes constituintes do gênero Redação do Enem em um exemplar com parágrafos soltos.
- Discutir o tema: a educação como veículo de mudança na sociedade;
- Produzir a primeira dissertação-argumentativa.

Procedimentos

ETAPA I

- Questionamentos para a turma:
 - 1) Vocês conhecem o gênero?
 - 2) Saberiam indicar suas características/estrutura?
 - 3) Produzem ou já produziram texto desse gênero? Com que frequência?
- Entrega da folha com as explicações sobre tal gênero, com base no Guia do participante – ENEM 2013. **Anexo I.**
- Explicação do referido material citado acima;
- Entrega da folha com os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM, seguido da respectiva explicação. **Anexo II.**

ETAPA II

- Discussão do tema *a educação como veículo de mudança na sociedade*, com base na leitura dos textos de apoio para a produção da primeira redação do ENEM. **Anexo III.**

ETAPA III

- Análise da constituição textual do gênero um exemplar da redação do ENEM.

A imigração no Brasil

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latinoamericanos. No entanto, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira para a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. Embora o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, segundo previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, entretanto, exhibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

Portanto, para impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, bem como a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. Ademais, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, além de garantir seu acesso à saúde e à educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.

ETAPA IV

- Reconhecimento das partes constituintes do gênero Redação do Enem em um exemplar com parágrafos soltos.

Ao longo da formação do território brasileiro, o patriarcalismo sempre esteve presente, como por exemplo na posição do “Senhor do Engenho”, conseqüentemente foi criada uma noção de inferioridade da mulher em relação ao homem. Dessa forma, muitas pessoas julgam ser correto tratar o sexo feminino de maneira diferenciada e até desrespeitosa. Logo, há muitos casos de violência contra esse grupo, em que a agressão física é a mais relatada, correspondendo a 51,68% dos casos. Nesse sentido, percebe-se que as mulheres têm suas imagens difamadas e seus direitos negligenciados por causa de uma cultura geral preconceituosa. Sendo assim, esse pensamento é passado de geração em geração, o que favorece o continuismo dos abusos. (Desenvolvimento 01)

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, no Brasil, isso não ocorre, pois em pleno século XXI as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo. (Introdução)

Parte desfavorecida (Título)

A violência contra esse setor, portanto, ainda é uma realidade brasileira, pois há uma diminuição do valor das mulheres, além do Estado agir de forma lenta. Para que o Brasil seja mais articulado como um “corpo biológico” cabe ao Governo fazer parceria com as ONGs, em que elas possam encaminhar, mais rapidamente, os casos de agressões às Delegacias da Mulher e o Estado fiscalizar severamente o andamento dos processos. Passa a ser a função também das instituições de educação promoverem aulas de Sociologia, História e Biologia, que enfatizem a igualdade de gênero, por meio de palestras, materiais históricos e produções culturais, com o intuito de amenizar e, futuramente, acabar com o patriarcalismo. Outras medidas devem ser tomadas, mas, como disse Oscar Wilde: “O primeiro passo é o mais importante na evolução de um homem ou nação.” (Conclusão)

Além dessa visão segregacionista, a lentidão e a burocracia do sistema punitivo colaboram com a permanência das inúmeras formas de agressão. No país, os processos são demorados e as medidas coercitivas acabam não sendo tomadas no devido momento. Isso ocorre também com a Lei Maria da Penha, que entre 2006

e 2011 teve apenas 33,4% dos casos julgados. Nessa perspectiva, muitos indivíduos ao verem essa ineficiência continuam violentando as mulheres e não são punidos. Assim, essas são alvos de torturas psicológicas e abusos sexuais em diversos locais, como em casa e no trabalho. (Desenvolvimento 02)

ETAPA V

- Produção da primeira redação do ENEM.

ANEXO I

Na redação do ENEM, você precisará defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



O que é um texto dissertativo-argumentativo?

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação:

I - Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

TESE - É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e 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, como:

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

ANEXO II

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Como será atribuída a nota à redação?

Haverá atribuição de uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total, que pode chegar a 1000 (mil) pontos.

Exemplo: **Competência 2** – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

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.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

ENEM 2012 – Tema: O movimento migratório para o Brasil no século XXI

ANEXO IV

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A educação como veículo de mudança na sociedade**, 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.

TEXTO I

3 motivos para acreditar que a internet pode (e precisa!) revolucionar a educação – Parte 1

“O inventor desse sistema merece ser considerado um dos maiores contribuidores do conhecimento e da ciência, se não um dos maiores bem-feitores de toda a humanidade”. Essa frase se refere à principal revolução tecnológica já feita dentro

de uma sala de aula desde a Idade Média até os dias de hoje. E o pior – foi dita pelo escritor Josiah Bumstead sobre... o giz de lousa. E isso foi em 1841!

Apareceu muita novidade tecnológica no mundo desde então. Já nas escolas... Richard Larson, diretor do Centro para Serviços Educacionais Avançados do MIT, afirma que, apesar dos mais de 20 mil anos separando o homem-que-pintava-cavernas do professor-que-ensina-com-giz-e-lousa, a maior inovação nesse campo, até hoje, foi a invenção do apagador.

Mas se o mundo mudou tanto e a escola continua a mesma, por que acreditar que justamente a internet pode ser a chave para transformar a educação? Respostas possíveis: por permitir a livre iniciativa, incentivar a colaboração e ser um canal da liberdade de expressão.

Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/planeta/3-motivos-...>

TEXTO II



Disponível em: <http://staticoesquema.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/sites/23/2010/05/laerte-ignorante.jpg>

TEXTO III

Pnad 2013: Renda cresce, mas desigualdade aumenta; analfabetismo cai

POR CLARICE SPITZ / LUCIANNE CARNEIRO / NICE DE PAULA

Por outro lado, os trabalhadores continuaram se formalizando e a força de trabalho se tornou mais escolarizada. A proporção de trabalhadores com fundamental incompleto caiu de 27,9%, em 2012, para 25,7%, em 2013, enquanto que aqueles com ensino superior completo passaram de 13,1% para 14,2%. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 8,7% para 8,3%, mas ainda existem 13,3 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever.

— O processo de formalização é em boa parte guiado por uma mudança estrutural. É basicamente educação. Isso vem ao longo dos anos puxando a formalização para cima — analisa Rodrigo Leandro de Moura, pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/pnad-2013-renda-cresce-mas-desigualdade-aumenta-analfabetismo-cai-13971768>

Instruções:

- O texto definitivo deve ser escrito à caneta, na folha própria, em até 30 linhas;

- O mínimo de linhas do seu texto deve ser 20.

OFICINA 07, 10 e 11

Objetivos

- explicar os tipos de argumentos;
- analisar os tipos de argumentos em uma redação do ENEM com nota máxima.

Procedimentos

ETAPA I

- Explicação dos tipos de argumentos. (Anexo I)

ETAPA II

- Análise dos tipos de argumentos em uma redação do ENEM com nota máxima. (Anexo II)

ANEXO I

COLÉGIO ESTADUAL CORONEL PILAR LÍNGUA PORTUGUESA

Profa. Me. Paola T. Groos (Doutoranda – PPGL/UFSM)

O QUE É ARGUMENTAÇÃO?

“Argumentação (...) é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 24)

✓ “A **argumentação** se constitui de um conjunto de **argumentos** apresentados para convencer alguém a aceitar uma determinada **tese**. Nos gêneros textuais em que predomina a argumentação, defende-se um determinado ponto de vista em relação a um assunto. Para isso, o autor utiliza **tese** e **argumentos**.”

✓ **Tese** é a posição defendida pelo autor de um texto sobre determinado assunto. A **tese** sempre é fundamentada por meio de **argumentos**, isto é, por meio de razões que justificam por que se afirma ou se nega algo. Para convencer alguém, é preciso demonstrar a validade de um ponto de vista por meio de **argumentos**. Um **argumento** é uma razão apresentada para defender uma **tese** com o objetivo de convencer alguém e reconhecer a validade de um determinado ponto de vista.

✓ **Argumentos** - Vamos observar agora alguns tipos de argumentos:

1. Autoridade: citação de vozes conhecidas por dominarem a questão. O uso de argumentos desse tipo cria a imagem de um autor que conhece bem o assunto sobre o qual discorre. Ex.:

“A Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou nesta terça-feira (15) que a situação epidemiológica da febre chikunguya nas Américas é "grave", no momento em que o número de doentes já supera os 5 mil, de acordo com a AFP.

"A situação na região é realmente grave. Muitos dos países da região estão registrando casos", disse em Havana a diretora-geral da OMS, Margaret Chan.”

2. Provas concretas: apresentação de fatos, estatísticas, dados de estudos sobre o problema ou assunto que se está discutindo. Ex.:

“O ministro da Educação, Cristovam Buarque, lança hoje o Mapa da Exclusão Educacional. O estudo do Inep, feito a partir de dados do IBGE e do Censo Educacional do Ministério da Educação, mostra o número de crianças de sete a catorze anos que estão fora das escolas em cada estado. Segundo o mapa, no Brasil, 1,4 milhão de crianças, ou 5,5 % da população nessa faixa etária (sete a catorze anos), para a qual o ensino é obrigatório, não frequentam as salas de aula. O pior índice é do Amazonas: 16,8% das crianças do estado, ou 92,8 mil, estão fora da escola. O melhor, o Distrito Federal, com apenas 2,3% (7 200) de crianças excluídas, seguido por Rio Grande do Sul, com 2,7% (39 mil) e São Paulo, com 3,2% (168,7 mil).” (Mônica Bergamo. Folha de S. Paulo, 03 de dezembro de 2003)

3. Exemplificação: utilização de casos concretos para comprovar uma afirmação. Ex.:

“A história pode ser boa tem que ser contada como foi desde o começo. Nada mudou, aparentemente, na paisagem humana de Serra Pelada, desde a primeira vez que vim aqui – homens enlameados até os cabelos, caminhando como formigas com sacos de cascalho nas costas e cavando como tatus, levantando poeira dentro de um grande buraco, o garimpo.

4. Ilustração: utilização de exemplos fictícios para comprovar uma afirmação. Ex.:

“A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades.

Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que faz ronda e toma de graça um café com coxinha. Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo”. (Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

5. Causa e consequência: apresenta consequências das ideias e dos dados apresentados. Ex.:

[Consequência] **“A queda do número de fumantes no país tem a ver com uma série de medidas:** [Causas] a ciência e a mídia mostraram claramente os efeitos nocivos do cigarro, os maços trazem imagens de advertência, sumiu a propaganda de cigarro na TV, o patrocínio de cigarro a eventos culturais e esportivos foi proibido, a lei banuiu o fumo em locais fechados e empresas oferecem tratamentos para funcionários que querem parar de fumar.”

6. Comparação: consiste em estabelecer semelhanças reais, sensíveis entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos, expressas por alguns conectivos e verbos. Ex.:

“Nos 1.134,017 km do território sul-africano, é possível encontrar turísticas tão variadas como as existentes no Brasil, que é oito vezes maior. A região vinícola da Província do Cabo lembra muito a Zona do RS; as matas e savanas do interior do país correspondem aos cerrados e florestas da Amazônia e do Mato Grosso”. [...]

7. Contraste: consiste em estabelecer a oposição, através de certos conectivos, entre ideias, seres, coisas, fatos ou fenômenos. Ex.:

“Antes as mulheres assistiam à vida pela janela da televisão, já que seu mundo reduzia-se à cozinha. (...) Hoje, as mulheres estão comprovando que viver é melhor que sonhar e passaram a relativizar a importância das novelas.”

8. Ordenação: são apresentadas duas ou mais ideias que são explicadas de modo ordenado. Ex.:

“A intervenção israelense no Líbano já deixou algumas tristes lições. Em primeiro lugar, mostrou que um país civilizado corre riscos quando pretende pagar aos terroristas na mesma moeda por estes usada. (...) A segunda lição, diretamente relacionada à primeira, é esta: precisão cirúrgica pode existir na sala de cirurgia, mas não existe num ataque militar.”

Estratégias para...		
iniciar uma argumentação:	desenvolver uma argumentação:	concluir uma argumentação:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definindo o ponto de vista; ✓ Apresentando fatos; ✓ Fazendo uma declaração inicial; ✓ Contando uma história ✓ Estabelecendo relações entre textos (intertextualidade); ✓ Lançando perguntas; ✓ Apresentando uma definição; ✓ Inventando uma categorização; ✓ Enumerando casos como exemplificação; ✓ Observando a mudança na linha do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazendo pergunta e apresentando resposta ✓ Levantando o problema – apresentando solução; ✓ Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários; ✓ Tecendo comparações; ✓ Recorrendo à exemplificação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborando uma síntese; ✓ Finalizando com solução para um problema (ENEM!); ✓ Finalizando com remissão a textos; ✓ Fazendo uma pergunta retórica.

Fonte: KOCH; ELIAS (2015)

Adaptado de: Atividade organizada pelas BIDs Claudiele Pascoal e Luciane da Silveira – PIBID/UFSM Letras Português 2014 e readaptado por Lara Niederauer – Mestra PPGL/UFSM (2018).

Referências bibliográficas:

DILETA, Delmanto.; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano.** – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda, M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2015.

VARGAS, Cristiane F. **Estrutura do texto argumentativo: funções e possibilidades.** Revista Idéias.

ANEXO II

Orgulho Machadiano

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento. Com isso, surge a problemática do preconceito religioso que persiste intrinsecamente ligado à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. Conforme Aristóteles, a poética deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; haja vista que, embora esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia, no qual todos devem ser tratados igualmente, muitos cidadãos se utilizam da inferioridade religiosa para externar ofensas e excluir socialmente pessoas de religiões diferentes.

Segundo pesquisas, a religião afro-brasileira é a principal vítima de discriminação, destacando-se o preconceito religioso como o principal impulsionador do problema. De acordo com Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. Ao seguir essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, uma vez que se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. Assim, a continuação do pensamento da inferioridade religiosa, transmitido de geração a geração, funciona como base forte dessa forma de preconceito, perpetuando o problema no Brasil.

Infere-se, portanto, que a intolerância religiosa é um mal para a sociedade brasileira. Sendo assim, cabe ao Governo Federal construir delegacias especializadas em crimes de ódio contra religião, a fim de atenuar a prática do preconceito na sociedade, além de aumentar a pena para quem o praticar. Ainda cabe à escola criar palestras sobre as religiões e suas histórias, visando a informar crianças e jovens sobre as diferenças religiosas no país, diminuindo, assim, o preconceito religioso. Ademais, a sociedade deve se mobilizar em redes sociais, com o intuito de conscientizar a população sobre os males da intolerância religiosa. Assim, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar."

Oficina 08, 09 e 10

Objetivos:

- Reescrever a primeira produção do gênero redação do Enem, cujo tema foi: *a educação como veículo de mudança na sociedade.*

OFICINA 12, 14 e 15

Objetivos:

- Discutir sobre o tema *evasão escolar*;
- Produzir a segunda redação do ENEM, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: *evasão escolar e a realidade brasileira*.

Procedimentos:

ETAPA I

- Discussão sobre o tema *evasão escolar*;

ETAPA II

- Produção da segunda redação do ENEM. Tema: *evasão escolar e a realidade brasileira*. (Anexo I)

Anexo I

TEXTO I

A porcentagem de jovens que concluem o ensino médio na idade certa – até os 17 anos – aumentou em 10 anos, passando de 5%, em 2004, para 19%, em 2014. Os dados estão em um estudo do Instituto Unibanco, feito com base nos últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há, no entanto, 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluir os estudos, dos quais 52% não concluíram sequer o ensino fundamental. “Este é o subgrupo mais vulnerável, pois são brasileiros que, caso não voltem a estudar, terão altíssima probabilidade de inserção precária no mercado de trabalho, além de não terem tido seu direito à educação básica assegurado”, diz a publicação.

O estudo Aprendizagem em Foco, divulgado nesta semana, mostra que, quanto maior a renda, mais os estudantes avançam nos estudos. Entre aqueles que concluíram o ensino médio na idade correta, a média de renda familiar por pessoa é R\$ 885. Entre os que não terminaram o ensino fundamental, a média cai para R\$ 436. O ingresso no mundo do trabalho e a gravidez na adolescência estão entre os fatores que levam os jovens a deixar a escola.

“Os estudos feitos com dados do IBGE e do MEC [Ministério da Educação] indicam que há grupos em maior risco. São jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário ou que ficam grávidas já na adolescência”, diz o texto, que acrescenta: “Entender o perfil do jovem que evade da escola e identificar os momentos em que esse movimento é mais provável são ações importantes a serem realizadas pelos gestores de escolas e dos sistemas educacionais.”

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>

TEXTO II

Os motivos para o abandono da escola

Dentre os motivos alegados pelos pais ou responsáveis para a evasão dos alunos, são mais frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries/1º ao 9º ano) os seguintes: Escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse e ainda doenças/dificuldades dos alunos. Ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar, falta de interesse e proibição dos pais de ir à escola são motivos mais frequentes alegados pelos pais a partir dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e pelos próprios alunos no Ensino Médio.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, cabe a instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos alunos na escola. Prevê ainda a legislação que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas não justificadas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/mais-de-1-milhao-de-jovens-de-15-a-17-anos-estao-fora-da-escola-segundo-censo-escolar-2015>

TEXTO III



Disponível

em: https://get.google.com/albumarchive/107770552892988893756/album/AF1QipNrf1kmV_-clCWjBduit13p8xd-yk34HYFNoueY/AF1QipPTp3Zng1EGiCNTfDVPO9JESLHqiA8LmoEivJG8

A partir da leitura dos textos motivadores 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 “**Evasão escolar e a realidade 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.

OFICINA 16

Objetivo:

- Reescrever a segunda produção do gênero redação do Enem, cujo tema, selecionado pelos alunos, foi: evasão escolar e a realidade brasileira.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02**OFICINA 13**

Objetivos:

- Visitar uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria;
- Observar como se organiza um Tribunal do Júri Popular, quem são os participantes e como agem;
- Atentar para a argumentação do advogado de defesa e do promotor.

OFICINA 16

Objetivos:

- Explicar a constituição e a realização da atividade júri simulado.
- Comentar o que foi percebido durante a visita a uma seção de júri no Fórum da Comarca de Santa Maria.

Procedimentos:

- Explicação da constituição e da realização da atividade júri simulado. (Anexo I)

Observação: os alunos escolheram realizar o júri simulado sobre um caso fictício de feminicídio.

ANEXO I

JÚRI SIMULADO

O Júri Simulado é uma proposta com o objetivo de fomentar o protagonismo juvenil por meio da discussão de temas pertinentes à sociedade, desenvolvendo o senso crítico dos alunos, ampliando suas competências e habilidades no âmbito da **argumentação, oralidade, persuasão, organização de ideias e respeito à opinião do outro**, por meio de discussão de temas.

Participantes:

Juiz: dirige e coordena as intervenções e o andamento do júri.

Jurados: ouvirão todo o processo e no final das exposições, declaram o vencedor, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir.

Advogados de defesa: defendem o “réu” (ou assunto) e respondem às acusações feitas pelos promotores.

Promotores (advogados de acusação): devem acusar o “réu” (ou assunto), a fim de condená-lo.

Réu: o acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri. Em um júri existe também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação ou da defesa de um assunto específico. O Réu fará a leitura do depoimento que foi dito pelo réu no julgamento real.

Testemunhas: falam a favor ou contra o acusado, pondo em evidência as contradições e argumentando junto com os promotores ou advogados de defesa.

Público: dividido em dois grupos da defesa e da acusação, ajudam seus advogados a preparar os **argumentos para acusação ou defesa. Durante o júri, acompanham em silêncio.**

EXEMPLO DAS ETAPAS DE UM JÚRI SIMULADO (tempo: 50 min)

- a. Apresentação do problema pelo/a juiz/a (5 min);
- b. Socializar as ideias nos grupos – discussão interna (10 min);
- c. Acusação (5 a 10 min) – incluindo as falas das testemunhas, se for o caso;
- d. Defesa da tese inicial (5 a 10 min) – incluindo as falas das testemunhas, se for o caso;
- e. Debate entre grupos (10 min);
- f. Considerações finais (10 min – 5 para cada grupo);
- g. Veredicto (5 min).

EXEMPLO DOS PASSOS A SEREM SEGUIDOS:

- a. Professores apresentam o assunto e a questão a ser trabalhada.
- b. Orientação para os participantes.
- c. Preparação para o júri.
- d. Juiz abre a sessão.
- e. Advogado de acusação (promotor) acusa o réu ou ré (a questão em pauta).
- f. Advogado de defesa defende o réu ou ré.
- g. Advogado de acusação (promotor) toma a palavra e continua a acusação.
- h. Intervenção de testemunhas, uma de acusação.
- i. Advogado de defesa retoma a defesa.
- j. Intervenção de testemunhas, uma de defesa.
- k. Jurados decidem a sentença, junto com o juiz.
- l. O público avalia o debate entre os advogados, destacando o que foi bom e o que faltou na argumentação.
- m. Leitura e justificativa da sentença pelo juiz.

OFICINA 17

Objetivo:

- Preparar a turma para a realização da atividade júri simulado. (Anexo I)

Anexo I**ORGANIZAÇÃO DO JÚRI SIMULADO**

1º MOMENTO: Juiz (a) abre a sessão. Leitura do caso a ser julgado. (2 minutos)

2º MOMENTO: Depoimentos (3 minutos para cada)

1º - vítima

2º - réu

3º - testemunha de defesa

4 – testemunha de acusação

3º MOMENTO: Advogado de acusação (ou promotor) acusa o réu ou ré (o caso em pauta). (4 minutos)

4º MOMENTO: Advogado de defesa defende o réu ou ré. (4 minutos)

5º MOMENTO: (2 minutos para planejamento)

Advogado de acusação (ou promotor) faz a réplica. (2 minutos)

6º MOMENTO: (2 minutos para planejamento)

Advogado de defesa faz a tréplica (2 minutos)

7º MOMENTO:

Jurados: Declaram apenas ao juiz (a), no final das exposições, o vencedor, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir. (2 minutos)

8º MOMENTO:

Juiz (a): Decide, após a avaliação dos jurados, o veredicto do caso julgado, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir.

9º MOMENTO:

A plateia avalia, individualmente, a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.

PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS	PRÉ-JÚRI SIMULADO	JÚRI SIMULADO (20/11)	PÓS- JÚRI SIMULADO
FUNÇÃO JUIZ(A)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar o caso a ser julgado; - Estudar a legislação a respeito de tal caso. 	<p>Dirigir e coordenar as intervenções e o andamento do júri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o caso que está sendo julgado; - Controlar o tempo reservado para cada intervenção; - Mediar a relação entre os grupos. - Julgar com as professoras a necessidade ou tempo para o encerramento do júri. - Decidir, após a avaliação dos jurados, o veredicto do caso julgado, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; o andamento do júri e os respeito às regras por parte dos diferentes grupos.
ADVOGADO(A) DE DEFESA ADVOGADO(A) DE ACUSAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar sobre o caso a ser defendido; - Registrar tópicos importantes sobre a posição a ser defendida; - Organizar, juntamente com a vítima ou o réu, a linha argumentativa que será seguida; 	<ul style="list-style-type: none"> - Defender a posição (vítima/réu); - Contra argumentar a exposição do outro advogado, respeitando o tempo determinado para isso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
REU	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, juntamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Depor sobre o caso 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a realização

	com o advogado de defesa e a testemunha de defesa, a linha argumentativa que será seguida.	em julgamento.	da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
VÍTIMA	- Organizar, juntamente com o advogado de acusação e a testemunha de acusação, a linha argumentativa que será seguida.	- Depor sobre o caso em julgamento.	- Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
TESTEMUNHAS DE DEFESA E DE ACUSAÇÃO	- Organizar, juntamente com o advogado de acusação e o réu ou a vítima, a linha argumentativa que será seguida.	- Depor sobre o que presenciou do caso julgado.	- Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.
JURADOS	- Estudar o tema do caso a ser julgado – principalmente, a legislação.	- Observar a argumentação dos advogados de defesa e de acusação e atentar para os depoimentos da vítima, do réu e das testemunhas. - Declarar ao juiz (a), no final das exposições, o vencedor, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir.	- Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico dos componentes do júri durante a exposição.
PLATEIA	- Auxiliar o juiz no estudo do caso a ser julgado.	- Observar a argumentação dos advogados de defesa e de acusação e atentar para os depoimentos da vítima, do réu e das testemunhas.	- Avaliar a realização da atividade; os usos dos argumentos; e o desempenho linguístico durante a exposição.

Fonte: Autora.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito

Pesquisador responsável: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Letras Vernáculas

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9642. Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, sala 2207, 97105-900 - Santa Maria, RS - Brasil.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Coronel Pilar

Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, responsável pela pesquisa “Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito”, convido o adolescente, pelo qual você é responsável, a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar o desenvolvimento linguístico-textual e argumentativo dos alunos da Educação Básica. Acreditamos que ela seja importante porque propõe o desenvolvimento e a qualificação de produções textuais orais e escritas dos discentes. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa pode proporcionar aos alunos maior envolvimento com o estudo da escrita e da oralidade, visto que gêneros textuais e a argumentação serão explorados.

Os procedimentos metodológicos aos quais os alunos serão submetidos são organizados conforme o aparato teórico dos gêneros textuais (Marcuschi, 2007), dos agrupamentos de gêneros (Dolz; Schneuwly, 2011) e da pesquisa-ação (Thiollent, 1996) e envolverão as seguintes etapas:

- 1) produções textuais de gêneros orais e escritos – entrevista radiofônica e redação do ENEM, por exemplo. Gravadores de áudio serão utilizados para o registro dos textos orais;
- 2) análise e avaliação dessas produções por parte da professora dinamizadora da pesquisa;
- 3) reescrita das produções textuais por parte dos alunos, buscando a qualificação da produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento da argumentação;

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

- 4) avaliação contínua desse processo de produção textual por parte da professora dinamizadora da pesquisa a fim de qualificar essas produções.

A participação do adolescente constará de refletir e discutir sobre os temas das produções textuais; e produzir e reescrever textos orais e escritos nas aulas de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Coronel Pilar.

Quanto aos desconfortos e aos riscos, destaca-se que esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais. Contudo, pode ser haja algum desconforto durante a exposição do ponto de vista do aluno sobre o tema discutido diante da turma e da professora (dinamizadora da pesquisa). Para minimizar esse possível desconforto, a participação nessas discussões será de forma voluntária, não havendo nenhum prejuízo ao adolescente que não quiser expor sua opinião. Além disso, ressalta-se que, durante a realização das atividades na escola, o respeito mútuo entre todos os participantes e a dinamizadora da pesquisa será o norteador das interações.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: auxílio na qualificação das produções textuais orais e escritas, com foco na progressão genérica e na argumentação; e, também, apoio extensivo à escola, visto que será uma atividade que auxiliará no desenvolvimento da produção textual dos alunos voluntários.

Durante todo o período da pesquisa, o adolescente terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, é necessário entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

O adolescente, pelo qual você é responsável, tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre participação dos mesmos. Também não serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a participação dos alunos na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de

conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a participação do adolescente, pelo qual sou responsável, é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais o adolescente será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância para o adolescente, pelo qual sou responsável, participar deste estudo.

Assinatura do responsável pelo participante: _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

1

TERMO DE ASSENTIMENTO

Assentimento informado para participar da pesquisa: *Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito*

Pesquisador responsável: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Letras Vernáculas

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9642. Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, sala 2207, 97105-900 - Santa Maria, RS - Brasil.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Coronel Pilar

Nome da criança/adolescente: _____

1) Introdução: Eu, Gil Roberto Costa Negreiros, professor titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), venho, por meio deste documento, que será elaborado em duas vias (uma ficará com o participante e outra via com o pesquisador), convidá-lo para participar do projeto intitulado "Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito", que tem por foco o processo de produção textual, envolvendo a argumentação em gêneros textuais orais e escritos.

2) Objetivos:

Geral: Investigar, a partir de *corpora* orais e escritos produzidos em atividades baseadas na progressão de gêneros e aplicadas em oficinas escolares de língua portuguesa, o desenvolvimento linguístico-textual e argumentativo dos "discentes-usuários" da língua portuguesa.

Específicos:

- Verificar, em atividades baseadas na progressão entre o gênero comentário jornalístico radiofônico e o gênero redação do ENEM, quais as marcas de desenvolvimento linguístico-textual.

- Identificar, em atividades baseadas na progressão entre o gênero comentário jornalístico radiofônico e o gênero redação do ENEM, quais as marcas de desenvolvimento argumentativo.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

- Analisar como uma “concepção de progressão genérica” pode ser eficaz no ensino de língua portuguesa.

3) Escolha dos participantes: Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque está cursando o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Coronel Pilar, ou seja, está inserido na Educação Básica.

4) Voluntariedade de participação: Salientamos que o fato de você ser escolhido não significa que você deve participar da pesquisa, sua participação é *voluntária* e você pode desistir da participação da pesquisa a qualquer momento. Caso julgue conveniente, converse com seus pais ou com outras pessoas antes de optar por uma resposta afirmativa ou negativa sobre sua participação nesta pesquisa. Independentemente de sua resposta ser afirmativa ou negativa ou, até mesmo, em caso de desistência, a sua opinião será respeitada e sua relação com o pesquisador não terá alterações.

5) Procedimentos: Para a realização desta pesquisa, a participação dos alunos consiste em: 1) frequentar as aulas da disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Coronel Pilar, no turno da noite; 2) produzir textos de gêneros textuais orais e escritos, especificamente, comentário jornalístico radiofônico e redação do ENEM; 3) reescrever as produções textuais, buscando a qualificação da produção no que diz respeito às dificuldades encontradas e ao desenvolvimento da argumentação.

6) Desconfortos: Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais. Contudo, pode ser haja algum desconforto durante a exposição de seu ponto de vista sobre o tema discutido diante da turma, da professora de Língua Portuguesa da escola e da professora dinamizadora da pesquisa.

7) Benefícios: Os benefícios que esta pesquisa podem proporcionar aos alunos dizem respeito ao auxílio na qualificação das produções textuais orais e escritas, com foco na progressão genérica e na argumentação.

8) Confidencialidade: As suas informações, coletadas na pesquisa, são confidenciais, apenas os investigadores terão acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e o seu nome não irá aparecer em lugar algum.

9) Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para você e seus pais, se assim desejarem. Os resultados também poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

3

10) Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: Reforçamos que a sua participação neste projeto é voluntária. Se você decidir desistir da participação no projeto, não há problema, sua opinião será respeitada.

11) Contato: Caso precise conversar ou esclarecer dúvidas sobre o projeto, entre em contato com a Supervisão Pedagógica do Colégio Estadual Coronel Pilar.

12) Contato com o CEP: O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um comitê de ética em pesquisa em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você pode entrar em contato sem se identificar.

13) Certificado do assentimento: eu entendi que a pesquisa é sobre o processo argumentativo de produções textuais com alunos da Educação Básica. Também compreendi que fazer parte desta pesquisa significa que frequentarei as aulas de Língua Portuguesa na minha escola e que produzirei e reescreverei minhas produções textuais orais e escritas. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Data:/...../2019

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito

Pesquisador responsável: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Letras Vernáculas

Telefone para contato: (55) 3220-9642


Local da coleta de dados: Colégio Estadual Coronel Pilar

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, que serão coletados por meio de produções textuais orais e escritas, no Colégio Estadual Coronel Pilar, no período de junho a novembro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa da turma do terceiro ano do Ensino Médio, no turno noturno.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 40A, sala 2207 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Gil Roberto Costa Negreiros. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 23 de abril de 2019.

.....


APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

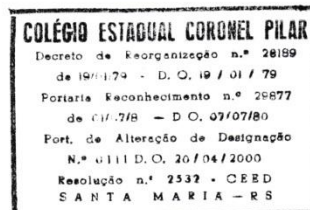
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL CORONEL PILAR
 Rua Pinto Bandeira, 225 – CEP 97105-900
 Telefone: (55) 3221-2140
Santa Maria – RS

Eu, Elton Albo Neves, responsável pelo Colégio Estadual Coronel Pilar, autorizo a realização do estudo “Argumentação na Educação Básica: um estudo da progressão em gênero oral e em gênero escrito”, a ser conduzido pelos pesquisadores Gil Roberto Costa Negreiros (Professor orientador) e Paola Tassinari Groos (Doutoranda aplicadora).

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 25 de abril de 2019.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Elton Albo Neves
 Diretor
 Id. Func. 2882388-04
 D.O.E. 27/12/2018 Pg. 644

ANEXO – TRANSCRIÇÃO DO JÚRI SIMULADO

Júri simulado – Tentativa de homicídio

Duração: 42'43''

O caso que foi fornecido para os alunos montarem o júri simulado:

De acordo com os autos, no dia 21 de abril de 2017, por volta das 20h30, no Condomínio Itapoã II, na cidade de Itapoã/DF, Lucas efetuou diversos golpes de faca em sua ex-companheira, causando-lhe lesões. O crime foi cometido em um contexto de violência doméstica, pois o acusado e a vítima foram companheiros por alguns meses. No dia e local dos fatos, Lucas procurou a vítima para tentar reatar o relacionamento, o que foi negado por ela.

Observação: os alunos modificaram o nome e a data do crime.

Participantes: juíza, jurados, plateia, representante do Ministério Público (MP), Advogadas de defesa (duas) vítima, réu, testemunha de acusação (duas), testemunha de defesa (duas).

Auxiliares na organização do júri simulado: professora pesquisadora (Paola) e professora regente.

Local em que o júri simulado aconteceu: salão da escola.

Linha	Participante	Transcrição
1	Professora pesquisadora	pode começar
5	Juíza	boa noite a todos... hoje 22 de janeiro de 2020 às 20 horas declaro aberta a sessão do júri... estamos aqui para tratar o caso de tentativa de homicídio... de acordo com os autos no dia 21 de maio de 2018 por volta das 20 e 30 [...] na cidade de Santa Maria Augusto efetuou diversos golpes de faca em sua companheira causando-lhe lesões... o crime foi cometido em um contexto de violência doméstica... pois o acusado e a vítima foram companheiros por alguns meses... no dia e local dos fatos Augusto procurou a vítima para tentar reatar o relacionamento o que foi negado por ela ... chamaremos agora os jurados Ana Gabriela Sônia Luiz Emanuele Matheus Tálison Pedro Ingrid...
10		
15		[ruído dos jurados tomando seus lugares]
	Juíza	em nome da lei convido-vos a examinar essa causa com imparcialidade e a proferir a vossa decisão de acordo com a vossa consciência e os ditames da justiça
	Professora regente	[dirigindo-se aos jurados] vocês tem que falar
20	Jurados	assim prometo
	Juíza	feitas essas considerações passo a palavra ao MP que terá

		o tem.. terá... 120 minutos para realizar a inquirição das testemunhas...
	Jurado ou plateia	fala de vagar [dirigindo-se à juíza]
25	Juíza	Dienifer Alves [?]
	Professora regente	ó a vítima... vítima... ó a vítima primeiro
	MP	chama a vítima primeiro
	Juíza	Kauany
		[risos e conversas na plateia]
30	Vítima	ai gente
		[conversas]
	MP	levanta querida olá tudo bem? pode nos contar o que aconteceu naquela noite?
35	Vítima	hã... .. naquela noite ele chego... começo a gritá comigo tudo... daí teve uma discussão eu não aceitei e ele [inaudível] começou a me a... [sussurra eu me perdi]
	MP	calma fica com calma vai com tempo
		[pausa de 1'57" – sussurros e barulho de papel sendo folheado]
40	Vítima	continuando naquela noite... eu falei que tava grávida... ele se desestabilizou[?]. hã... desferiu diversos golpes... tais como cho... socos chutes e tapas até que um momento ele puxou uma faca e a lançou contra mim... hã... na hora que aconteceu isso... a minha mãe conseguiu abrir a porta e com a ajuda de duas vizinhas mobilizaram o réu...
45		
		[pausa de 33" - sussurros]
	MP	bom como vocês podem ver a vítima tá bem abalada foi um momento bem difícil
50		[plateia ri baixo]
	MP	ajuda aí gurias ... me ajuda ... bom gente ela não vai conseguir falar... vamos para a próxima víti.... próxima testemunha
55	Juíza	a senhora está dispensada [quase rindo – dirigindo-se à vítima]
		[alguns risos]
	Juíza	agora eu vou chamar as testemunhas arroladas pelo ministério público... dieniffer tormes (testemunha de acusação 01)
60		[alguém sussurra – tu tem que perguntar ??? pra vítima]
65	Testemunha de acusação 01	tá foi assim... hã... eu a minha irmã ... risos... nós estávamos na sacada tomando mate e aí... o: agosto... ele chegou e aí foi pro quarto com a minha filha... e aí a gente começou a escutar um monte de grito de:: de barulho de coisas sendo jogadas daí a gente hã:: a gente chamou a polícia [?] e aí a gente foi até lá e::: aí quando a gente chegou lá a porta tava fechada e aí a gente começou a tenta abri a porta... aí até que:: a gente conseguiu abri aí

70		quando a gente hã::: se deparou a cena ela tava jogada no chão toda ensanguentada e::: ele tava ali... daí a gente chego e imobilizou ele e aí até... a gente imobilizou até a polícia chegar... foi um momento que a polícia chegou
75	MP	e tu acha que ele parecia BÊbado alguma coisa ou sobre efeito de drogas?
	Testemunha de acusação 01	sim ele tava drogado
	MP	mais alguma coisa que tu queira declarar?
	Testemunha de acusação 01	NÃO
	MP	eras isso então
80	Juíza	não vai declarar mais nada?
	MP	[dirigindo-se à juíza] agora tu tem que perguntar se o advogado quer fazer nenhuma pergunta
	Juíza	pela defesa?
	MP	a defesa quer fazer alguma pergunta?
85	Advogada de defesa 01	tem que falar alguma coisa?
	Juíza	se tu quiser sim [em tom de riso] ... [sussurros] tá tu não vai fazer? ... douTora? nenhuma pergunta?
		[sussurros – do grupo da defesa e da professora regente]
	Professora pesquisadora	chama o próximo
90	Juíza	Érika (testemunha de acusação 02)
		[sussurros e riso]
		[professora regente orienta os alunos – em voz baixa]
	Juíza	senhora Érika... a senhora tem alguma relação de parentesco amizade ou inimizade com a vítima?
95	Testemunha de acusação 02	eu sou tia da vítima... [risos]...
	Juíza	então a senhora nos conte o que aconteceu nesse dia
100	Testemunha de acusação 02	eu tava sentada com minha irmã na sacada tomando mate quando a gente começou a escutar uns barulho [?] tava grávida... começou a ter barulho de cho:ro e... barulhos [risos]... daí a gente desceu pra lá... a gente começou a ligar pra polícia quando tava descendo... e a porta tava fechada e a gente se apavorou... a gente começo a...[risos] a gente começou a arrombar a porta e eles não abriam daí [?] daí a gente encontrou a minha sobrinha atirada no chão ensanguentada ele tava com a faca na mão até que a gente imobilizou ele enquanto a polícia chegava
105	Juíza	ele::: aparentava tá droGAdo? BÊbado?
	Testemunha	eu acho

	de acusação 02	
110	Juíza	alguma pergunta doutora? [dirigindo-se ao MP]
	MP	eles tinham uma:: uma relação boa?
	Testemunha de acusação 02	não
	MP	o réu e a vítima
	Testemunha de acusação 02	hã?
115	MP	o réu e a vítima
	Testemunha de acusação 02	era um relacionamento tóxico
	MP	em algum momento ela procurou a polícia?
	Testemunha de acusação 02	oi?
	MP	em algum momento ela procurou a polícia?
120	Testemunha de acusação 02	não ela tinha muito medo
	MP	obrigada pela ...
	Juíza	pela defesa?
	Advogada de defesa 01	a:: em que horário que isso ocorreu?
	MP	tem nos fatos... tem nos autos
125		[sussurros e som de papel sendo folheado]
	Professora regente	oito e meia
	Testemunha de acusação 02	às nove mais ou menos
		[risos e conversas – pois o horário dos autos e o informado pela tia da vítima estava em desacordo]
130	Juíza	tá bom muito obrigada a senhora está dispensada
	MP	tchau
	Juíza	a senhora quer perguntar alguma coisa? [dirigindo-se a professora regente]
	Professora regente	não
	Juíza	tá então...
135	MP	tá e agora?
	Juíza	Ingrid... cadê a Ingrid?
	Ingrid	eu tô aqui
	MP	Ingrid está nos jurados
	Juíza	a:: não
140	MP	não veio

	Juíza	não compareceu... testemunhas arroladas pela defesa... estéfani tormes (testemunha de defesa 01)
		[cochichos]
145	Juíza	boa noite hã:: senhora tem alguma relação de parentesco amizade ou inimizade com o réu?
	Testemunha de defesa 01	não
	Juíza	então a senhora nos conte o que aconteceu na data do fato
150	MP	desculpe interromper... a senhora tava presente na data dos fatos nO local dos fatos?
155	Testemunha de defesa 01	sim eu sô porteira... o:: Augusto chego e ele:: pediu pra falar com a::: [risos - a testemunha esqueceu o nome da vítima e alguém surrara o nome correto] isso aí ... e daí eu liguei pra ela pra ver se ele podia subir e ela disse que si... ela queria falar com ele... aí ele subiu... e:: algum tempo depois ele desceu muito afobado e saiu correndo
	Juíza	[sussurrando] mas se ele foi preso em flagrante
	MP	mas nos autos consta que ele foi preso em fra... flagrante
	Testemunha de defesa 01	sim a:::... a tia dele chamou a polícia
160	Professora regente	a tia dela chamou a polícia
		[sussurros e conversas]
	Juíza	tava afobado como? tava assusTAdo?
	Testemunha de defesa 01	sim muito
165	Juíza	ele chegou a falar alguma coisa pra ti?
	Testemunha de defesa 01	não só passou reto
	MP	ele parecia droGAdo? ou com... sob efeito de álcool?
		[resposta da testemunha de defesa incompreensível – possivelmente foi um gesto apenas]
170	Juíza	nada mais doutora [dirigindo-se ao MP]
	Professora regente	a advogada de defesa dele tem que [...] a testemunha de defesa ... depois [a professora está orientando o grupo de defesa sobre os próximos passos do que costuma ocorrer no júri- sussurros]
175	Juíza	com a defesa
	Advogada de defesa 01	ã::: a mãe da vítima falou que estava em casa... ... e:: ela chegou a esperar o augusto chegar ou ela chegou só depois ... [sussurros]
		[o grupo da defesa está articulando os próximos passos]
180	Juíza	Giovana? boa noite
	Testemunha de defesa 02	boa noite
	Juíza	a senhora estava presente na data dos fatos?
	Testemunha de defesa 02	então... eu moro ao lado... quando eu ouvi os gritos eu corri só que eu saí correndo apavorada... eu fiquei apavorada ao

185		ver ela atirada no chão... só que no começo dos gritos eu ouvi ela falando que ela tava grávida e ela não queria esse bebê... foi aonde ele ficou bravo e ele disse que não que ela não ia tirar o filho dele... e ela se botou nele e deu tapas...
190		[sussurros]
	Juíza	pela defesa
	Advogada de defesa 02	tu consegue contar pra gente um pouquinho sobre como era a relação dos dois já que tu era amiga do casal
195	Testemunha de defesa 02	cada vez que a gente saía ela sempre brigava por ciúmes... se ele olhava pra um lado ela ficava apavorada ah porque tá olhando pra outra menina [...] não sei que... ela sempre brigava com ele... e ele sempre tentou deixar as coisas mais calmas [...] teve uma vez que ela se botou nele no centro... em pleno centro...
200	Juíza	mais nada [referindo-se à defesa]
	Advogada de defesa 02	não
	Juíza	pelo ministério público...
		[sussurros]
	Juíza	alguma coisa?
205	MP	nãõ
	Juíza	tá bom obrigada a senhora está dispensada
	MP	fiquei com nojo dessa testemunha [em tom baixo]
	Professora regente	tem mais testemunhas?... não? então é o réu
	Juíza	Augusto (réu)
210		[sussurros]
	Juíza	Augusto? ... o senhor nos conte o que aconteceu na data dos fatos
215	Réu	então... no dia... eu cheguei lá e pedi pro porteiro [...] porque ela tinha falado na ligação e ela queria conversar sobre o nosso relacionamento... então eu fui lá e ela me deixou entrar e ela estava sozinha em casa... nós terminamos por uma traição... eu descobri que ela estava me traindo... foi onde a gente terminou e eu cheguei lá e ela queria reatar e ela estava grávida de mim e eu peguei e falei que eu não ia ficar com ela porque eu não perdoava e ela me ameaçou dizendo que se eu não voltasse ela ia tirar o meu filho... foi quando eu chamei ela de surtada... falei que ela era louca... e ela começou a ficar brava comigo e gritar muito... e veio pra cima de mim... e eu tava tentando parar ela aí quando eu fui tentar soltar ela e me afastar ela:: foi na cozinha e voltou de lá com uma faca... e ela veio pra cima de mim novamente e:: tentou me esfaquear e... e logo depois eu consegui tirar a faca dela e ela continuou de soco em cima de mim e:: ... eu::...
220		
225		
230		[alguém sussurra "caiu no chão"]
	Réu	ah... nós caímos no chão no meio da briga e ela mordeu

		meu pescoço... e:: na hora do desespero eu não conseguia tirar ela de cima de mim... não conseguia me soltar... eu peguei a faca e acabei dando um golpe nela
235		[alguém sussurra “até ela....”]
	Réu	até ela sair
		[sussurros]
	Juíza	defesa
240	Advogada de defesa 01	Augusto tu:: quer mostrar? [risos] aqui está a mordida... já está saindo
	MP	depois de dois anos? foi em 2018 [sussurrando incrédula] foi em 2018 como que ainda tem a mordida?
		[defesa sussurra resposta]
	MP	NÃO a gente tá em 2020 e foi em 2018
245	Advogada de defesa 02	a mordida foi ali e ficou a cicatriz
		[sussurros gerais]
	Juíza	pelo MP
	MP	seu Augusto... [risos] o senhor usou alguma coisa naquela noite? álcool? drogas?
250	Réu	maconha
		[risos e conversas]
	MP	mas o seu exame antidoping deu positivo pra cocaína
	Réu	é falso
	Advogada de defesa 02	é falso
255		[risos]
	MP	como o senhor disse ela queria tirar o filho... como o senhor se sente? porque ela perdeu... depois dos golpes que o senhor proferiu a ela
	Réu	devastado
260		[risos e conversas]
	MP	mas segundo os laudos médicos ela tava BEM mais machucada que o senhor... BEM mais
	Réu	é que eu fui ferido a golpes de soco e dei a facada
		[risos e sussurros]
265	MP	só isso
	Professora regente	os jurados podem fazer perguntas pro réu
	MP	vocês podem fazer perguntas pra ele
	Juíza	alguém quer perguntar alguma coisa?
	Professora regente	dos jurados
270		[jurado fala algo]
	Juíza	não quer?
		[o mesmo jurado responde que não]
	MP	ninguém quer perguntar nada?
275	Jurada	eu quero... ãh... os golpes que foram... que ela fez em ti te... traria risco a tua vida?
	Réu	quando ela tentou vir pra cima de mim com uma faca sim

	MP	eu tenho mais uma pergunta
	Professora regente	quer usar o microfone?
280	MP	não... ãh... na faca só tinham digitais suas... como que foi:: ela que pegou?
		[defesa conversa para criar uma resposta]
	Réu	ela pegou a faca com um pano de prato
		[risos]
285	MP	isso é muito antigo [em tom de voz baixo]... é só isso... obrigada
	Juíza	o senhor disse que o exame antidoping foi falsificado... né... e porque alguém faria isso? foi uma acusação bem grave
290	Réu	bom mas ela tinha muita muitos:... amigos e:: relações com pessoas de alto níveis
	Juíza	e o senhor pode provar isso?
	Advogada de defesa 02	olha a gente [...]
		[sussurros]
295	MP	mas nos autos conta de que ela não tem nem ensino fundamental completo como que ela vai conhecer tanta gente assim?
		[conversas]
	MP	porque da forma como o senhor colocou foi que ela teria:: relações muito:: PRÓximas de pessoas
300	Réu	antes da gente se envolver ela ia em muitas festas de alto nível
		[sussurros]
	Juíza	é só isso?
	Réu	sim
305	Juíza	o senhor está dispensado... ministério público pode apresentar sua tese
310	MP	posso falar aqui sentadinha.... não quero microfone... bom... de acordo com todos os depoimentos... a vítima era louca... era surtada... e ela que provocava todas as briga... mais levando em consideração de que o réu tinha duas passagens pela polícia... por violência... uma por levan... lesão corporal grave e outra por violência doméstica na esposa anterior... ãh::... e constando nos autos que::... a vítima estava extremamente machucada... diga:mos que::
315		pela quantidade de:: golpes que ela sofreu antes das:: dos golpes de faca ela taria bem debilitada pelo estado de gravidez de vinte semanas... e:: que::... quando a ambulância chegou ela já:: teria sofrido o aborto então ela provavelmente já teria ficado inconsciente muito tempo antes... e:: pela inconsistência em vários depoimentos... várias coisas foram ditas... nesse júri... deixa eu ver... tô ficando nervosa...
320		
	Professora	[em tom de voz baixo] tem que pedir a condenação

	regente	
325	MP	eu peço a condenação do réu... porque:: ao ver do ministério público ele É: um perigo para a sociedade... ele é um perigo pra vítima e::... pelo fato dele ter provoca um aborto... ele sabia da condição dela e ainda assim ele: ... proferiu os golpes ... então::... ai gente tô tão nervosa [risos] cadê minha assistente de acusação? sora cadê minha assistente de acusação?
330		[professora regente sussurra algo]
	MP	eu concluo agora o... a minha fala pedindo a condenação do réu
	Juíza	agora a defesa já pode apresentar a sua tese
335		[barulho da sirene da escola]
	Advogada de defesa 02	após todos os depoimentos [...] algumas falhas a gente pode concluir que a relação dos dois era conturbada e::...
340	Professora regente	[sussurra algo] por que que absolver? [em tom baixo tentando auxiliar a defesa que estava nervosa] pede pros jurados que eles absolvam o réu
		[conversas e sussurros]
	Advogada de defesa 02	após várias inconsistências dos depoimentos como por exemplo a mãe da vítima não estar presente no dia [...] eu acho que:: [risos] ele tem que ser absolvido
345		[risos]
	Advogada de defesa 02	porque: ... os golpes eles [dimensionam] legítima defesa já que a vítima ela era agressiva [...] e ele [...] ela pegou uma faca [ruídos e sussurros]
350	MP	deixa a gente terminar sora agora eu tô com sangue nos zóio
		[ruídos – uma das turmas que estava assistindo ao júri precisou voltar pra sala de aula pois tinha avaliação de outra disciplina]
	Professora regente	você tem mais alguma colocação?
355	Membro da plateia	absolve ele
	MP	claro solta na sociedade pra matar mais um... ele matou um feto
	Membro da plateia	matou não
	MP	matou sim... ele matou... tá no laudo médico
360	Membro da plateia	não tem provas
	MP	tem sim
	Juíza	agora a gente tá só nós... vamo vamo
	Professora regente	vamos nós aqui
365	MP	tá ... tá... gente vamo lá... vamo mata essa gente de uma vez... opa desculpa... vamo:: condenar de uma vez
	Professora	não faltou o [...]

	regente	
	MP	a vontade
370	Professora regente	a defesa... vocês tem que ir li naquela mesa e dizer pra ele que o réu não e culpado e que ele agiu em legítima defesa [ruídos] ... diz para os jurados que o réu NÃO é culpado que ele agiu em legítima defesa [...] é::: tem que vir e falar pros jurados
		[conversas] [defesa conversa com a professora regente]
375	MP	me dá minha tréplica ... me dá minha tréplica ... tá eles tem que ir pra aula vamo lá... vocês não vão me dar uma tréplica então
	Réu	fala pra eles falarem então
	MP	não eles não podem falar
	Réu	por que que não pode?
380	MP	porque eles são os jurados
	Professora regente	eles só vão julgar se condenam ou absolvem ... eles são vão dizer isso... condenam absolvem
	Juíza	ah vamo ter que fazer de novo agora [referindo-se à produção de outro júri]
385		[ruídos e conversas]
	Advogada de defesa 01	[...] ela foi na polícia e ela retirou as duas queixas que ela tinha contra ele
	alguém da plateia	quem retirou? [sussurrando]
	MP	mas elas não comprovam não foi da ex-esposa
390	Assistente de defesa	lá que eles conversaram daí ela entrou em acordo foi lá e retirou [...] aí foi o erro que ela fez... ela não podia ter ido retirado [ruídos]
	MP	mas foi a esposa anterior não foi essa que levou as facadas
395	Juíza	a vítima foi fazer xerox [comentário]
	Professora regente	tréplica?
	MP	tréplica sim senhora
		[conversas]
400	MP	a advogada de defesa ali falou que a mãe da vítima não estava em casa ma::s talvez ela não tenha lido os autos do processo policial mas a mãe da vítima estava no local dos fatos quando a polícia chegou inclusive foi o telefone celular dela que chamou a polícia isso tem nos autos para comprovar e:: a primeira:: a primeira:: passagem pela polícia do seu Augusto não foi pela ex esposa foi uma briga na rua
405		
	Advogada de defesa 02	isso po::de?
	MP	eu li nos autos
		[sobreposição de vozes]
410	MP	foi uma briga de rua e por mais que a ex esposa tenha retirado a queixa continua lá... ele fez... então eu acredito que ele é culpado sim e que ele deve ser punido pelo que

415		ele fez porque pegar uma vítima que segundo o laudo médico tava indefesa e fazer o que ele fez por mais que tenha sido por legítima defesa como a defesa alega ele fez e isso ocasionou um aborto que ELE fala que a vítima não queria mas a gente não sabe na cabeça de uma pessoa grávida mulher grávida passa diversas coisas no início da gestação então a gente não pode levar em consideração muitas coisas que elas falam sendo bem sincera sou mulher posso falar
420	Jurada	a testemunha vizinha diz que ouviu os gritos e ouviu que ela não queria abortar... ela falou que ele queria que ela abortasse e que brigavam muito por ciúme né
425	MP	mas a senhora jurada a senhora acha que por brigar por ciúmes ela merecia ser esfaqueada?
	Jurada	não mas não to falando disso to falando que ela tinha
430	MP	não eu tô só apresentando os fatos ... eu to concordando com a senhora só que eu to apresentando os fatos ... então... eu acho que é isso... eu falei o que eu tinha que falar
		[conversas] [jurados deliberam]
	Professora pesquisadora	pergunta primeiro se os jurados consideram ele culpado... pede pra eles levantarem a mão
	Professora regente	pra ser mais rápido
435	Professora pesquisadora	fala bem alto
	Juíza	quem considera o réu culpado levanta a mão
	Professora pesquisadora	conta aí que aí fica registrado
	Professora regente	três... cinco... cinco ... é ... então foi condenado
	MP	então agora profere a sentença
440	Alguém da plateia	cadê o martelo? [risos]
	MP	não tem martelo no júri normal
	Professora regente	[orientando a juíza] ele é culpado... vai ter que ir pra prisão em regime fechado por... vinte anos mais os agravantes ... agravantes é que ela estava grávida e::
445	Juíza	ai sora
		[alunos saem dos seus lugares para voltarem pra sala de aula – dia de avaliação de outra disciplina] [conversas sobrepostas]