

## O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR MEDIADO PELA ANÁLISE LINGUÍSTICA COM ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO

Glaci Terezinha Schneider (SEED/ Unioeste)<sup>1</sup>

Aparecida Feola Sella (Unioeste)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Apresenta-se, neste texto, discussão sobre o processo de produção escrita em atividade propiciada por meio do desenvolvimento de projeto de pesquisa aplicado em uma escola pública do Estado do Paraná, cujo objetivo foi desenvolver a produção escrita argumentativa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa enfocou o ensino do gênero artigo científico e das conjunções como elementos constituidores de argumentação na escrita desse gênero. Ocorreu aplicação de estratégias embasadas na Semântica Argumentativa, as quais se voltaram para o uso das conjunções como elementos argumentativos e para a expansão de ideias. Após análise do material produzido, foi selecionada a última versão do texto escrito por um aluno cuja produção foi bem pontuada. Verificou-se assimilação do gênero textual proposto e o uso das conjunções como elementos organizadores de argumentação foi considerado, pelo aluno, na produção de seu texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual; Refacção; Análise linguística.

### THE SCHOOL TEXTUAL PRODUCTION PROCESS MEDIATED BY LINGUISTIC ANALYSIS WITH FOCUS ON ARGUMENTATION

**ABSTRACT:** It is showed in this text, discussion about the textual (re)writing process in activity that was propitiated through the development of a research project applied in a *public* school of Parana state, whose goal was to develop the argumentative writing production at the 9<sup>th</sup> year students, of the basic education. The research project focused on the teaching of a scientific paper and the use of conjunctions as constituent elements of argumentation. It was applied strategies grounded on Argumentative Semantics which were concerned with the conjunctions use as argumentative elements and, for the expansion of ideas. After the produced material analysis, it was selected this work's *corpus*, which is constituted of the last version of the written text by one student whose production was well qualified. It was verified that the textual genre suggested and the conjunctions usage as argumentation organizer element was considered by the student, at the writing activities.

**KEYWORDS:** Textual production; Remaking; Linguistic analysis.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Pública Estadual de Ensino. Professora PDE – 2012. Mestre em Letras – Unioeste. E-mail: schneiderglaci@seed.pr.gov.br.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: afsella1@yahoo.com.br.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de projetos de pesquisa voltados para o estudo da análise linguística como suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do estado do Paraná<sup>3</sup>, cujo banco de dados forneceu o *corpus* discutido neste texto. Objetivamos analisar o processo encaminhado por elementos linguísticos constituidores de argumentação, no caso os operadores argumentativos, na versão final da produção textual de um aluno, doravante aluno A.

A produção textual escolar tem sido tema nas discussões pedagógicas, científicas e políticas, sendo que os resultados dessas discussões levantam problemas relativos à formação inicial e continuada do professor, às condições de trabalho refletidas na carga horária exaustiva do professor da escola pública, à carga horária reduzida da disciplina para os Ensinos Fundamental e Médio, ao excessivo número de alunos/turma/ano, à ausência de apoio de monitoria para correção de textos.

Osakabe e Pécora (2009) apontam que os resultados sobre a escrita devem discutir questões mais amplas, pois:

[...] no quadro deficitário e deformado da educação brasileira, é lugar comum alarmar-se diante da fragilidade do desempenho verbal - sobretudo, escrito - do conjunto de seus protagonistas, não apenas discentes. Entretanto, raras vezes esse alarme evolui claramente para uma avaliação crítica séria e abrangente dos problemas de diferentes ordens manifestados nessa área (OSAKABE; PÉCORA, 2009, p. 01).

Constatar e relatar essa problemática já não constitui novidade entre os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico da educação pública brasileira. Apresentar possibilidades de mudanças ainda é, do ponto de vista científico e pedagógico, um grande desafio, pois, embora documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa preconizem que, para formar escritores capazes de “[...] assumir a palavra - também por escrito - para produzir textos adequados, é preciso *organizar o trabalho educativo* para que experimentem e aprendam isso na escola” (BRASIL, 1997, p. 68, grifo nosso), parece se tratar de discurso ainda não efetivado, talvez pela falta das condições supracitadas.

Os projetos que forneceram a presente discussão e o *corpus* desta análise foram desenvolvidos para reflexão de condições favoráveis para o ensino do texto. As ações

---

<sup>3</sup> Os projetos contaram com apoio da Fundação Araucária, nos anos de 2011 a 2013.

pedagógicas partiram da premissa de que o aluno sabe escrever textos, hipótese que contraria algumas crenças cristalizadas no ideário sobre a educação pública brasileira. Foi considerado, também, que, no processo interativo e dialógico de reler e reescrever não só o seu texto como também o texto escrito por outros, o aluno pôde assumir a condição de sujeito/autor e procurar melhorar sua escrita.

Essa evolução ocorre, principalmente, se o trabalho em sala de aula estiver amparado por aporte teórico relacionado ao uso efetivo da língua. Nesse caso, o comportamento e as funções argumentativas de certos marcadores linguísticos no interior dos enunciados, associados à possibilidade da interatividade proporcionada pelos encaminhamentos pedagógicos adotados no processo de ensino, propiciaram ao aluno sujeito da pesquisa uma produção escrita mais consciente, pois esteve relacionada ao processo de refazer não somente o texto, mas também seu posicionamento de autor.

Dessa forma, efetivou-se o uso do conteúdo estruturante da disciplina Língua Portuguesa, elencado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (doravante DCE), pois se considerou “o discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p.63). Promoveu-se a produção textual com vista a desenvolver a compreensão dos discursos presentes no texto, e considerou-se, em consonância ao referido documento, que “o educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros” (PARANÁ, 2008, p.68).

Tendo como objeto de ensino a análise linguística, foram ministradas, durante sua aplicação (junho a dezembro de 2011), aulas semanais aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e como conteúdo principal foi trabalhado o uso das conjunções e a ampliação das informações. Recorreu-se ao gênero artigo científico e, assim, verificou-se como o estudante/autor se comporta ao usar os mecanismos linguísticos no processo de argumentação em aplicação teórica e prática voltada para o fenômeno da produção textual escolar, contando com a refacção.

## 2. TEORIAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA ESCOLAR DESTE ESTUDO

A orientação teórica que conduziu a pesquisa reside na Semântica Argumentativa, teoria proposta por Ducrot (1987, 1989) e estudada no Brasil por Guimarães (1987) e Koch (2011), entre outros. Sustenta essa teoria a ideia de que uma língua contém marcas

linguísticas que orientam a argumentatividade. Para Ducrot (1989, p. 18), “[...] dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas”. Entende-se, assim, que as frases contêm elementos linguísticos, chamados pelo autor de “instruções”, que são responsáveis pela condução argumentativa presente nos enunciados. Esses elementos são chamados, pelo autor, de operadores argumentativos, os quais, segundo Koch (2011) determinam o valor argumentativo dos enunciados, e “revelam posicionamento do autor do texto com relação à sua intenção, às conclusões desejadas, aos encadeamentos dos enunciados. São responsáveis por indicar ‘o modo como aquilo que se diz é dito’” (KOCH, 2011, p. 136).

Embora Ducrot estude elementos que constituem os sentidos dos enunciados, sem se ater aos papéis de autor e leitor, sua teoria serve para avaliação da função dos elementos que demarcam orientação em um texto. Por isso, a proposta teórica do autor é considerada no projeto aqui referenciado devido à possibilidade de avaliar a condução argumentativa presente em trechos dos textos. Quando se tratar de discussão sobre o papel de produtor do texto, outros teóricos serão anunciados, como Koch (2011), por exemplo.

Em se tratando de produtor do texto, entendemos que, para o aluno/escritor se posicionar na escrita como sujeito/autor de seu texto e, principalmente, dos seus enunciados, torna-se necessário subsidiá-lo com conhecimentos sobre essas ferramentas linguísticas responsáveis pela condução desejada nos/pelos enunciados. Esses recursos argumentativos não podem passar despercebidos pelo aluno/autor, pois, segundo Koch (2011, p. 107), “[...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico”. A autora considera 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). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). “Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa” (KOCH, 2010, p. 29).

Ensinar ao estudante esses conceitos e orientá-lo na prática de escrita retrata um grande desafio para o ensino de língua. Por isso, o processo de aplicação de teorias linguísticas no espaço escolar deve considerar a macroestrutura que envolve o/a

ensino/aprendizagem. Assim, para entender os mecanismos de funcionamento do ensino da escrita, é necessário, também, olhar para todos os mecanismos que envolvem a formação inicial e continuada do profissional educador, e atrelar esse olhar às condições reais do trabalho pedagógico e às concepções de ensino e a aprendizagem da língua.

Conceber o ensino da língua vinculado às práticas sociais e à sua utilização como instrumento efetivo de interação entre os indivíduos requer levar o aluno a entender que existem recursos linguísticos disponíveis no sistema de uma língua, que servem ao escritor e ao leitor na constituição dos sentidos dos enunciados, sejam eles escritos ou orais. Mas, sobretudo, requer levar o aluno a entender que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* [...] (BAKHTIN, 2010, p. 127).

E, compreender, juntamente com o aluno, o fenômeno de interação verbal que permeia a produção de discursos é entender que, nesse processo dialógico, há mudanças em todos os envolvidos na ação. Assim, “o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto” (MENEGASSI, 2004, p. 106). Essas mudanças podem ser mediadas não só pelo conhecimento empírico do aluno, mas principalmente por práticas e estratégias de ensino e por referencial de pesquisa que deve ser disponibilizado ao aluno a fim de subsidiá-lo na construção do seu conhecimento científico, pois as práticas de escrita manifestadas nos discursos desse sujeito precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola” (PARANÁ, 2008, p. 69).

O ato de escrever é composto por uma cadeia de ações e se constitui em um processo, e, como tal, não se faz no imediatismo, e sim nas práticas de médio e longo prazo. Sella, Roman e Busse (2007) consideram que escrever é um processo moroso, de idas e vindas, de revisões e de reescritas, pois "a escrita prevê reordenações, e alterações que vão se mostrando necessárias para que se consigam os intentos discursivos" (SELLA; ROMAN; BUSSE, 2007, p. 35).

Ao orientar práticas de produção da escrita escolar, as DCE ratificam, à luz de autores que embasam a construção desse documento, tratar-se de um exercício que demanda momentos distintos marcados pelo planejamento da escrita, pela produção da primeira versão,

e, por fim, pela refacção, que requer retomadas no processo pedagógico. As DCE consideram, ainda, que,

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008, p. 70).

Partindo dessas considerações, constata-se a necessidade de levar o aluno a compreender que escrever textos é tarefa que exige pesquisa, reflexão, reelaboração e revisão. Nessa perspectiva, Sercundes (2000) assevera que escrever não é fruto de inspiração, dom, ou consequência, mas resultado de um processo construído pela mediação do trabalho pedagógico realizado na interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Nas palavras da autora,

[...] a produção escrita é tida como contínua construção de conhecimentos, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem “uma terceira margem” (SERCUNDES, 2000, p. 96)

Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) também corroboram essa ideia de escrita como processo que se constrói gradativamente, que se aprende no fazer, e acrescentam que o processo de escrita e reescrita ocorre na somatória de vários momentos, que são o planejamento, a escrita, a leitura e as modificações necessárias ao texto:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55).

Portanto, vários autores e pesquisas apontam para o mesmo norte: as práticas de escrita necessitam estar pautadas nas ações de planejar, fazer e refazer.

Ao falar da pesquisa no ambiente escolar, André (2001) ressalta que, entre os pesquisadores do campo educacional, há os que defendam como objetivo da pesquisa “a geração de conhecimentos (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis” (ANDRÉ, 2001, p. 55) centrados no processo e no tipo de conhecimento gerado pela pesquisa, e há

outros pesquisadores que focam sua atenção nos resultados, na aplicabilidade e na utilidade social do conhecimento. Em relação a estes, a autora destaca que a pesquisa “busca questionamento sistemático, crítico e criativo” (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Procuramos, nesta pesquisa, considerar o caráter dinâmico do fazer pedagógico, e que os sujeitos que fazem a vida escolar refletem um contexto social determinado sócio e historicamente, o que exige das pesquisas realizadas nesse ambiente ações e proposições com vista a produzir resultados e propor soluções para os problemas que se apresentam.

### 3. DA PRODUÇÃO E DA SELEÇÃO DO *CORPUS*

Antes de se iniciarem as aulas do projeto, foi pedido à professora regente da turma que solicitasse a produção de um texto, sem direcionamento de tema e do gênero textual. Os alunos produziram uma redação escolar com o tema “meio ambiente”. Os textos produzidos nessa etapa não serão discutidos neste estudo. Na primeira aula, os alunos foram informados que produziriam textos escritos que seriam analisados por um grupo de pesquisadores e que o gênero proposto seria artigo científico, e a temática estudada seria “O dia internacional da água”. Nas aulas seguintes, foram desenvolvidas atividades de leitura, compreensão e reestruturação de textos (especialmente artigos científicos), com abordagem da temática proposta e, enfaticamente, foi trabalhada a construção argumentativa dos enunciados por meio de elementos linguísticos responsáveis por condução de argumentos e de conclusões, com ênfase no ensino dos processos coordenativos e subordinativos.

A primeira versão do artigo científico foi corrigida pelo grupo de pesquisadores que acompanhavam a pesquisa, e devolvida aos alunos com as observações e orientações. As correções feitas pelo grupo, bem como as orientações referentes à reescrita, não priorizaram a correção ortográfica ou gramatical, pois este não era o foco da investigação; portanto, algumas indicações vistas no texto final, nesse sentido, foram feitas espontaneamente pelos corretores ou, até mesmo, pelos próprios alunos ao lerem o texto do colega (uma das estratégias foi pedir aos alunos que lessem o texto de colegas). As orientações da equipe se pautaram na tentativa de levar os alunos a expandir informações na escrita e a usar recursos discursivos argumentativos.

Pode-se dizer que os alunos entenderam a estrutura do gênero, pois desenvolveu texto com título, resumo, palavras-chave, introdução, comentários sobre o assunto

(desenvolvimento), considerações finais e referências, conforme poderá ser verificado no texto apresentado na análise dos resultados.

O gênero proposto foi selecionado com base no fato de que, se o aluno entender a estrutura organizacional de um artigo científico, ele poderá escrever textos que priorizem uma ordem e uma pauta de reflexão, o que se pede, por exemplo, em projetos de Iniciação Científica Júnior.

Nas aulas seguintes, reforçou-se a utilização das conjunções na condução das intenções discursivas por meio de atividades variadas (oral e escrita), Investiu-se em exercício de expansão sintagmática, para o que foi fornecido o enunciado “A menina leu o texto”. Como resultado dessa atividade, o aluno A produziu o seguinte texto, transcrito mantendo a originalidade:

“A menina que mora em Cascavel e estuda na 8ª série do ensino Fundamental do Colégio Estadual São João, leu o texto que foi distribuído na escola durante a aula de português, que versa sobre o polêmico assunto: Dia Mundial da Água. Com a leitura, ela ampliou seus conhecimentos sobre o assunto.”

Considerou-se, nesse exercício, que houve a preocupação, por parte do aluno, em adicionar informações, expandindo significativamente os dois sintagmas nominais, ou seja, sobre a menina foi acrescido: mora em Cascavel, estuda na 8ª série, ampliou conhecimentos; e sobre o texto acrescentou-se: distribuído na escola, distribuído durante a aula de português, versa sobre um assunto polêmico, versa sobre o Dia Mundial da Água.

Foram proporcionados outros momentos de práticas de escrita em que foi trabalhada a elaboração de enunciados argumentativos a partir da ideia expressa pelos processos de coordenação, cujas discussões e cujos aprendizados embasaram os dois momentos proporcionados para a reescrita do artigo científico, agora com a intenção de refacção interativa.

Foi considerada a possibilidade de troca de textos entre os alunos, discussão e sugestões no texto do colega, o que rendeu supressão ou acréscimo de informações, acompanhadas pelos pesquisadores que, nesse momento, mediarão e orientaram o trabalho dos alunos. Objetivou-se que os alunos expusessem, na escrita, o que foi assimilado durante as aulas, leituras e discussões.



#### 4. A PRODUÇÃO DE UM ARTIGO CIENTÍFICO POR UM ALUNO DO 9º ANO

A seguir, procedemos à análise da última versão do artigo científico, com vista a apresentar as elaborações discursivas presentes nos enunciados. O texto, tido como unidade de análise, foi transcrito, integralmente, mantendo a forma original, cujas linhas estão numeradas a partir do título.

##### 1 Uma gota de vida

2- Resumo: O presente texto abordará breve discussão e reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inconseqüente do nosso maior bem natural, a água, Levando em consideração a presente escassez e a futura inexistência da mesma no planeta. Bem como podemos observar: há cada vez menos água ao nosso redor e se continuarmos agindo inconscientemente, haverá cada vez menos.

7- Palavras-chave: Água, poluição e conscientização.

8- Introdução: A água é um bem que abrange grande parte da superfície terrestre. Portanto, discutiremos formas de conscientização para acabar com a crescente poluição de rios, lagos, nascentes mares. Considerando principalmente que é dever de toda a sociedade refletir sobre essa prática abusiva de poluição, sendo que mesmo sabendo das conseqüências de seus atos não agem corretamente, devemos preservar a água potável do planeta, de modo que em um futuro próximo ou distante, possamos consumi-la abundantemente.

O texto está estruturado da forma seguinte: em “Comentando sobre o assunto” discute-se a questão não só da água ser o nosso maior bem natural, mas também como devemos preservá-la, cita também informações sobre a importância da água em simples hábitos diários; e em “Considerações finais”, consta breve comentário sobre o assunto.

18- Comentando sobre o assunto:

19- Segundo informações contidas em <http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua>: “A água é essencial para todos os seres vivos e cobre 70% da superfície da terra”. Relata também que os oceanos são maioria com 98,2% do total de água do planeta, entretanto, não podemos consumir água do mar.

23- Dessa forma, podemos então concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. Logo, podemos concluir que nem toda a água pode ser consumida.

26- Embora boa parte da população já tenha se conscientizado a respeito da água, ainda é preciso mais colaboração, pois cerca de 70% do nosso corpo é água. As pessoas poluem por meio de ações indiretas, entretanto, não percebem que essas ações as atingem de forma direta. Para um simples ato, como o de comer uma maçã, por exemplo, são gastos em média, 70 litros de água, para um quilo de carne, 15,500 litros. Podemos também calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como uma camisa de algodão, onde são gastos 2,700 litros de água. Logo, damos-nos conta de que usamos água para absolutamente tudo. Além disso, para algumas pessoas o acesso à água potável é ainda um desafio. Sabendo disso, devemos preservá-la à proporção que sintamo-nos seguros em relação à futura geração.

35- A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, pois, juntos somos capazes de mudar a forma com que agem pessoas a respeito da água, pois, caso continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem e habitaremos um “planeta marte”. Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, ora não jogando papel de bala em um rio, ora aconselhando o nosso vizinho a fazer o mesmo, ora educando as crianças a não poluir a água. Logo, poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. Visto que a água constitui uma necessidade vital do ser humano, é dever preservá-la, para que a mesma não se torne um inimigo mortal devido a contaminação e nem precise ser disputada em sociedade.

44- O fim da poluição depende apenas de nós porque se cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água. O acesso à água potável ainda é, infelizmente, um desafio diário para grande parte da população mundial. Há países em que a água é facilmente acessível e outros onde conseguir água é uma tarefa arriscada e difícil. Esse será o nosso destino se não pararmos de poluir e desperdiçar água.

49- Se continuarmos a poluir inconsequentemente, a presente escassez se tornará a futura inexistência. Devemos preservar a água para que como a muitos anos, ela continue abundante.

51- Segundo informações obtidas através de dados da Organização Mundial da Saúde, “ mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhões de pessoas morre todo ano de doenças diarreicas. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares”. Várias doenças são transmitidas através da água e nós somos os principais responsáveis por toda

a sujeira encontrada na mesma. A conscientização à respeito da poluição deve ser freqüente e contínua antes que percamos o maior bem natural da humanidade.

58- Considerações finais:

59- Portanto, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os seguimentos sociais, pois, além de não se tratar de um problema apenas local pode trazer sérias conseqüências para o futuro de toda uma nação. Devemos cuidar da água com o mesmo carinho e atenção como o que temos por alguém que amamos.

63- Se a escassez não for contida a tempo, talvez uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do bem natural da humanidade. É dever de toda a nação preservar, a fim de que possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança: água. Por esse motivo, essa questão deve ser abordada ora em casa ora na escola, enfim, em toda a sociedade. Para não faltar, a solução é cuidar.

68- Referências:

<http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua>

<http://www.embrapa.br/empresa/artigos/2011/água-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-amanha>

<http://www.espacoeducar.blogspot.com/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>

<http://estadao.com.br>

Parana Online

Considera-se que o título foi criativo, pois se recorreu à metáfora ao mesmo tempo em que se atribuiu necessidade vital à água. No resumo do texto, percebeu-se capacidade de síntese associada à utilização de alguns recursos discursivos com funções específicas no enunciado, tais como: *breve* discussão, poluição *inconsequente* (intensificador), do nosso *maior* bem (maior está intensificando e delimitando).

Houve expansão de porção textual acrescentando argumentos por meio do conectivo *e*, como na linha 02: “breve discussão *e* reflexão”, em que o conectivo introduz outra ação considerada necessária, indicando que, além de discussão, o texto possibilitará, também, reflexão sobre esse assunto. Na linha 04, o mesmo conectivo é usado para ligar ideias de causa e consequência. Nessa orientação, há escala argumentativa em que argumentos

conduzem a uma mesma conclusão, ou seja, a poluição que leva à escassez, que leva à inexistência, sendo o último o argumento mais forte. Quanto ao uso da coordenativa *e* nas palavras-chave, não foram feitas correções, pois se trata de primeira experiência na escritura de texto desse gênero e pareceu intenção de construir escala argumentativa.

Na porção textual referente à introdução do artigo, o operador *portanto*, na linha 08, poderia reforçar o argumento inicial, conduzindo a uma possível conclusão: a água abrange grande parte da superfície terrestre, ou seja, existe em abundância, *portanto*, podemos gastá-la. Mas o argumento que segue provoca uma inversão argumentativa e conduz a outra conclusão, reforçada com o uso de um argumento explicativo: a água abrange grande parte da superfície terrestre. Comprova-se a proposta de que operadores podem articular não somente orações, conforme defende Guimarães (1987, p. 151): “é comum operadores como estes articulando sequências de outra natureza”.

Na sequência, linhas 10 e 11, respectivamente, os encadeamentos são garantidos por meio de modalizadores e operadores argumentativos: *principalmente* e *toda* atribuem responsabilidades à sociedade de modo geral e não a determinados segmentos sobre os cuidados com a água; o operador *sendo que é* reforçado por *mesmo*; a relação de causa e consequência é interligada pelo operador explicativo *de modo que*: devemos preservar agora, *de modo que/para que* a tenhamos no futuro.

Nessa mesma porção textual, o autor usa uma construção que, nas palavras de Guimarães (1987, p. 123), não é comumente encontrada em textos que não apresentem “forte caracterização argumentativa”, que é o par correlato *não só...mas (também)*, na linha 15. Mobilizam-se, polifonicamente, enunciadores distintos, sendo: E1: a água é nosso maior bem natural, E2: é necessário discutir formas de preservá-la. Logo, tem-se articulação promovida pela estrutura *não só...mas (também)*.

No desenvolvimento do texto, há citação direta, com indicação da fonte, linhas 20 e 51, em que o uso das aspas é reflexo de que a voz do outro é considerada como argumento; portanto, são fontes autorizadas que embasam informações, no primeiro caso, sobre o percentual da terra coberto por água e a quantidade de água dos oceanos. Por meio do conectivo *entretanto* (linha 22), argumentos tecem uma espécie de dialética, em que o “afirmar” atrela-se ao ponderar. Assim, tem-se o discurso científico moldado nos textos do aluno, em que a negação (“não podemos consumir água do mar”) revela a possibilidade de um Enunciador ingênuo tomando a afirmação como verdade de que podemos consumir água do mar. No segundo caso, indica o número de crianças que morrem diariamente, de pessoas que

morrem todo ano, de internações hospitalares no Brasil, cuja causa é a água contaminada. Essas informações respaldam, também, os argumentos apresentados nas linhas 40 a 43.

Na linha 21, o uso do operador argumentativo *também* serve para indicar um plano enfático, a posição do outro. O parágrafo iniciado na linha 26 é introduzido pelo operador argumentativo *embora*, recurso que é utilizado para dar voz ao outro. Guimarães (1987) considera que em argumentos do tipo X *embora* Y, o Y pode ser um argumento não sustentável; então, o argumento mais forte é X, e, nesse caso, esse argumento é introduzido pelo operador *ainda é preciso*.

Há, no texto, recorrência do uso dos conectivos conclusivos *logo* e *pois*. Guimarães (1987, p. 44) considera que esses elementos “entrosam orações de tal modo que aquilo que se afirma na segunda é consequência ou conclusão (resultado, efeito) do que se declara na primeira”. Na linha 36, apresenta-se relação de causa e consequência de uma ação conectada por *pois*, sendo que *logo* está indicando temporalidade.

Observe-se o parágrafo iniciado na linha 44 e sua sequência até a linha 50, em que elementos linguísticos são incorporados com diversas intenções: de condicionalidade (“se cada um fizer..., se não pararmos...”), de restrição (“depende apenas de nós, ainda é”), de modalização (“infelizmente”, “facilmente”, “inconsequentemente”), de explicação (“porque”, “para que”). Esses elementos encadeiam argumentos no sentido de convencer para a preservação.

Após argumentos por meio de números, dados, citações, a conclusão do texto do aluno A revela o uso do conectivo *portanto*, na linha 59, seguido da asseveração: “a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente”. Na linha seguinte, é usado o operador discursivo *além de* para indicar um argumento geral, corroborado por outros marcadores discursivos que encaminham conclusões, como “a fim de que”, “enfim”, “para não faltar a solução é...”, e todos esses argumentos marcam a noção de preservação presente na construção argumentativa do todo textual.

Quanto às referências bibliográficas, percebemos dados oriundos de várias fontes, que sustentaram os argumentos na construção do texto. Isso demonstra que o gênero proposto foi assimilado pelo aluno em seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise não esgota todas as possibilidades de discussão deste material, mas reforça a hipótese de que o aluno tem condições de assimilar, reelaborar e utilizar elementos linguísticos em seu texto, de ressignificar esse conteúdo imprimindo a sua marca e o seu entendimento discursivo (AULETE, 2007).

Embora algumas pesquisas realizadas nesse sentido apontem insatisfação dos pesquisadores por constatar que o aluno reescreve “para melhorar a nota”, ou para atender às “modificações ortográficas” (MOREIRA, 2011, s/p), nesta análise percebeu-se que o aluno pode ir além, que ele é capaz de pesquisar e traduzir, em seu texto, os discursos oriundos de outras fontes.

Se considerarmos que o sujeito desta pesquisa estava no 9º ano do Ensino Fundamental no momento da produção escrita em questão, e que até então ele não havia tido contato formal com um artigo científico, podemos afirmar que o gênero proposto não representou impedimento para a expressão escrita. A temática escolhida pode ter favorecido as discussões por se tratar de uma escola rural que atende a filhos de pequenos agricultores, para quem as discussões em torno desse tema são de suma necessidade e relevância; portanto, um assunto do seu cotidiano. Por isso, entende-se que a produção textual escolar pode ser revista em termos de gênero e em termos de metodologia com relação ao ensino da análise linguística não desvinculada do trabalho com a leitura e produção textual, por meio de ações concretas e significativas e que façam o aluno assimilar a importância da refacção e da leitura para a construção de argumentos.

No entanto, essa e outras possibilidades necessitam de algumas mudanças para serem efetivadas nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista várias questões que envolvem o fazer pedagógico, sobretudo a concepção sobre critérios e correção textual, as concepções de linguagem, a formação inicial e continuada dos professores, que deve investir na discussão teórica e prática de estratégias de relevância pedagógica, com vista a formar escritores emancipados, que escrevem textos autênticos, demonstrando, por meio deles, ponto de vista sobre os fatos e sobre a sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

AULETE, C. *Dicionário de Língua Portuguesa*: edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisas*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo, Hucitec, 2010.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

---. Argumentação e “Topoi” Argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido da linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. p.13-38

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

--- *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. *MATHESES - Rev. de Educação*, v. 5, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2004.

MOREIRA, R. A. S. S. *O processo da reescrita de textos em contexto escolar de ensino fundamental II, 2011*. Disponível em: <<http://bdm.bce.unb.br/handle/10483/2179>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

OSAKABE, H.; PÉCORA, A. A. In: GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais - Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.

SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; BUSSE, S. As redações dos nossos alunos apresentam teor argumentativo? In: *Roteiros de Análise Linguística*. Cascavel: Edunioeste, 2007, p. 35 - 43.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-97.