



A COMPREENSÃO DA ARGUMENTATIVIDADE EM TRÊS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CONTEXTO SOCIOCÓGNITIVO DE ESTUDANTES DE UMA PERIFERIA CARIOCA

Silvia Adélia Henrique Guimarães*
SME/RJ

Resumo: *Objetiva-se, neste artigo, divulgar os resultados de uma investigação realizada com dez alunos do nono ano de uma escola de uma periferia do Rio de Janeiro. Filiados ao paradigma quali-quantitativo, perguntamos como os sujeitos de pesquisa entenderiam a argumentatividade presente em exemplares de três gêneros textuais: a notícia, a propaganda e a tirinha. Pautados na abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística Textual, propusemos atividades que possibilitassem uma análise linguístico-discursiva de exemplares dos gêneros propostos. Os resultados sugerem que a maior parte dos sujeitos consegue identificar a tese, quando presente nos textos, embora não consiga argumentar seu achado a partir das marcas linguísticas desses textos. Apesar de contar com poucos participantes, o estudo aponta para uma necessária metodologia que observe os gêneros em seu funcionamento, e que associe as escolhas linguísticas a esses objetivos, a fim de que os alunos de periferia possam acessar os diversos fatos sociais de forma incluyente.*

Palavras-chave: *Gêneros textuais, Argumentatividade, Alunos de periferia.*

Abstract: *This article aims to disclose the results of a research carried out with ten students from the ninth year of a peripheral school located in Rio de Janeiro. Affiliated to the Qualitative Paradigm, we've asked the research's subjects how would they understand the argumentativity presented in samples of three text genres: the report, the advertising and the comic strip. Based on the Text Linguistic, we proposed activities that enabled linguistic-*

discursive analysis of specimens of the proposed genres. Therefore, the results reveal that that most part of the subjects can identify the thesis when presented in the texts, although they can't argue their findings with its linguistic marks. Despite relying on few participants, the research points out to a needed methodology that observes the genres in their functioning, and that associates lexical and grammatical choices to these objectives, in order to allow periphery students access to a number of social facts, in an inclusive way.

Keywords: *Text genres, Argumentativity, Peripheral students.*

1. Introdução

O caráter dialógico da linguagem e o conseqüente encontro dos pontos de vista dos enunciadores ou grupos sociais marcam seu teor constitutivamente argumentativo. Assim, mesmo as diferentes agendas teórico-metodológicas têm em comum que a argumentatividade passa, naturalmente, pela materialização da linguagem (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996; KOCH, 2011; AMOSSY, 2011; CAVALCANTE, 2016). Nessa perspectiva, entendemos que a argumentação na escola não deveria limitar-se a um simples componente do programa de língua portuguesa, trabalhado isoladamente dos demais conteúdos gramaticais, mas deveria expandir-se a uma necessária atuação com vistas aos seus fins discursivos (BERNARDO, 2007; CAVALCANTI, 2010).

Como resposta a essa necessária integração entre argumento e formação integral, são variados os trabalhos que se concentram em criar um ambiente de ensinagem com esse enfoque, o que perpassa, necessariamente, uma atuação atravessada pelos gêneros textuais (ROSENBLAT, 2000; BARROSO, 2011; ESCOBAR, 2012). Apesar disso, não encontramos investigações que se concentrassem na instrumentalidade dos gêneros textuais para o desenvolvimento da argumentatividade de alunos de periferias,¹ grupo social que muitas vezes tem tolhidas as oportunidades de inserção em uma política educacional de qualidade. Trata-se de um grupo que vive a exclusão simbólica por meio de: 1) inserção ao ensino em situações pouco produtoras, como a integração em salas superlotadas; 2) falta de material didático/estrutural adequado ao processo de aprendizagem; 3) falta de professores, resultante de fatores variados, como o contexto de violência no qual se localiza a escola; 4) falta de alunos, devido a

situações familiares, trabalhistas ou comunitárias; 5) suspensão das aulas em razão, especialmente, da violência. Itens estes que apenas exemplificam os diversos fatores que se resumem em um: a falta sofrida pelo grupo. Como o grupo, desenvolvendo seus saberes nessas condições, compreende a argumentatividade em um texto e como os participantes acionariam as pistas linguísticas para tal empreendimento?

Para investigar essa questão, amparamo-nos na perspectiva sociocognitiva interacional, que sedimenta, contemporaneamente, os estudos da Linguística de Texto, doravante, LT (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005; KOCH, 2018). Por se tratar de uma investigação que pretendeu materializar a compreensão dos participantes, as respostas dos sujeitos às questões foram o instrumento que guiou nossa análise.

Guiou-nos a seguinte pergunta: “O que gêneros diversificados, trabalhados a partir de sua materialidade linguístico-discursiva, sinalizariam sobre a percepção de argumentatividade desses alunos?”. Essa pergunta foi permeada pelo objetivo específico de observar se os alunos perceberiam as estratégias argumentativas nos textos, por meio da materialidade linguística neles presente, mesmo quando os textos não pertencessem a uma sequência predominantemente argumentativa. Assim, marcada pela abordagem quali-quantitativa (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999; DENZIN; LINCOLN, 2006) a pesquisa segue uma trilha interpretativista, na medida em que agrega as questões contextuais do grupo para compreender as análises linguísticas (VAN DIJK, 2012).

Justificamos, por fim, a escolha por mais de um gênero textual, pelo fato de o fio condutor da pesquisa ter sido observar o saber dos estudantes sobre diferentes formas de a argumentatividade estar presente nos textos. Se, por um lado, a seleção de diferentes gêneros torna a abordagem teórica de cada um deles mais superficial (podendo redundar em críticas de base teórico-metodológicas), temos a nosso favor que esse tipo de recorte contribui para observar o comportamento cognoscente dos participantes em situações discursivas variadas, por meio do contraste de textos com funções e formatos distintos.

Para fins organizacionais, a pesquisa foi descrita em seções distintas. Na primeira seção, apresentamos aspectos teóricos atinentes à LT e aos gêneros textuais/discursivos; na segunda seção,

concentramo-nos em reflexões teóricas sobre a argumentação; na terceira seção, contextualizamos o viés metodológico que adotamos; na quarta seção, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados, abrindo-as com uma breve descrição sobre o gênero textual em questão; por fim, trouxemos algumas considerações que encerram o artigo.

2. A LT e sua agenda sociocognitivista

Desenvolvida a partir da década de 1960, na Alemanha, a LT chegou ao Brasil ao final dos anos 1970, especialmente, por meio de traduções de obras estrangeiras. As pesquisas na área começaram a ser disseminadas no início da década de 1980, a partir de pesquisadores como Ignácio Antônio Neis,² Ingedore Vilaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Àquele momento de chegada, a LT possibilitou muitos avanços na descrição do português brasileiro, tendo-se, como exemplos, os estudos sobre a correferenciação, a pronominalização, a seleção/uso dos artigos e a relação de sentenças não ligadas por conjunções – alguns dos fenômenos que passaram a ser abarcados na área (FÁVERO; KOCH, 2012). Essa época foi marcada pela forte influência gerativista de Noam Chomsky, quando o texto era compreendido pela base cognitiva do sujeito. Por isso, caberia à LT:

Desenvolver modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros de comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de textos (KOCH, 2018, p. 34).

Contudo, a distinção que o cognitivismo faz entre cognição e interação como sendo noções bipartidas precisou ser superada. Sendo assim, a partir de premissas como o entendimento de que parte da cognição ocorre fora da mente, e que a base da atividade linguística está *na* interação, forjando ações que se dão em um contexto social, a noção de sociointeração passou a respaldar a área. Assim, é, simultaneamente, no co(n)texto que se dá uma análise de base textual

nessa perspectiva. Dessa perspectiva, o processamento do texto “pressupõe um conjunto de atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção de sentidos, que se realiza na interação entre os interlocutores” (KOCH, 2008, p. 202).

Tal guinada teórica possibilitou pesquisas que assumissem fenômenos anteriormente não incluídos pela LT: as anáforas indiretas, o encapsulamento e a rotulação; a progressão temática, a progressão tópica; a dêixis textual; os gêneros textuais; apenas para citar exemplos (MARCUSCHI, 2005; CAVALCANTE; BRITO, 2016; KOCH, 2018). Além disso, trata-se de uma abordagem que extrapola os limites do enunciado: os estudos assumem, além dos aspectos verbais, os aspectos multilinguajeiros, intertextuais e os já citados aspectos contextuais – que deixam de ser vistos como fatores periféricos (COSTA VAL, 2001; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Trata-se de uma área que viabilizou, conseqüentemente, um avanço significativo nas questões educacionais, especialmente, no contexto brasileiro, a ponto de serem base para os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP, doravante) (BRASIL, 1998). Outro aspecto, um pouco menos convergente entre os diferentes pesquisadores, refere-se à datação da noção de texto e discurso como entidades distintas, passando-se a compreender como mais coerente a imbricação dessas noções (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Acionar a noção de texto no presente trabalho é assumir toda sua densidade teórica e, ainda, as flutuações do conceito, que não é rígido, tampouco encerrado, o que nos leva a pensar nas respostas dos participantes como textos que acionam sua compreensão sobre outros textos a partir de um determinado contexto de vivência.

3. Gêneros textuais/discursivos e um ensino com base na argumentação

Imbuídos no texto como unidade básica de ensino, são variados os enquadres teóricos que desenvolvem trabalhos com gênero no Brasil e no exterior: o enquadre da *linha bakhtiniana* (de orientação vigotskyana), da *swalesiana* (influenciada por Swales), da *Sistêmico-Funcional* (orientada em Halliday) e de uma *mais geral*, que assume desde Bakhtin, Adam e Bronckart, a Bazerman, Miller e Gunter Kress

(MARCUSCHI, 2008). Posicionamo-nos nesta orientação mais *geral*, por assumir as influências de Bakhtin³ e, simultaneamente, incluir teóricos que aplicam o conceito de gênero ao contexto escolar.

Da perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são práticas a) sociocomunicativas, b) historicamente constituídas e c) intencionalmente marcadas. A visão bakhtiniana assume o gênero em nível discursivo e defende que ele esteja presente em toda atividade comunicativa humana, sendo, sumariamente, socioconstrutivista (BAKHTIN, 1997). Também, Bronckart (2012) defende o valor sociohistórico agregado ao conceito de gênero. Para o teórico, “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, (...) estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (2012, p. 72). Ainda em consonância com Bakhtin (1997), Bronckart (2012) defende que essa articulação interacional – e suas variedades situacionais – levam às diferentes espécies de textos e que as diferentes esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares, constituindo, assim, os gêneros.

Esta noção de gênero delinea as diferenças principais entre os termos gêneros e tipos textuais, estando estes dentro das possibilidades mais estáveis, de cunho retórico, cumprindo propósitos gerais (como narrar, argumentar, expor, descrever ou “intervir” sobre o outro) (MARCUSCHI, 2008). Contudo, não se trata de uma mobilização linguístico-retórica concentrada tão exclusivamente na materialização dos gêneros, o que leva os teóricos a assumirem que um determinado tipo seja preponderante, mas não exclusivo em um texto.

Ao estudar as formas de estruturação do texto, Adam (2011) propõe que elas sejam observadas pela via da sequenciação. Para o teórico, “um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior” (ADAM, 2011, p. 255-256). Assim sendo, um texto, raramente, será unissequencial, e poderá ser classificado de acordo com a sequência predominantemente operada no texto. Também Bronckart (2011), prefere a terminologia “sequência textual”, ao invés de “tipologia textual”.

Os gêneros textuais (entendidos nos termos de Bronckart como a materialização do discurso), concretizados em interações sociais, apresentam como características essenciais o conteúdo temático, estilo

e construção composicional, tratando-se de características indissociáveis ao enunciado. Tendo em vista que a base do gênero está diretamente ligada à competência sociocomunicativa do (co)enunciador, o trabalho pedagógico pautado nos gêneros é mais complexo do que sua simples metalinguagem (ANTUNES, 2003; KOCH, 2011). Trabalhar, pois, com gêneros, nessa perspectiva, contribui para a inserção, desenvolvimento e o arquivamento de experiências textuais, possibilitando aos alunos a ampliação e aplicação dessa experiência em outros contextos sociais (KLEIMAN, 2007). Por isso, muitos pesquisadores contemporâneos têm se concentrado: 1) na aplicabilidade coerente do texto pela perspectiva do gênero textual (DIONÍSIO, MACHADO, BEZERRA, 2010; LIBERALI, F. C; DAMIANOVIC, M. C; MATEUS, E; GUERRA, M., 2016) e 2) no levantamento de reflexões sobre a forma como a teoria tem sido equivocadamente assumida, sendo “usada”, nos moldes tradicionais da explicação pela metalinguagem (HAWAD, 2010; COSTA, 2012).

Nas pesquisas atinentes ao item 1), tem-se que o trabalho docente voltado para os aspectos argumentativos dentro da perspectiva dos gêneros textuais, neste caso, em observância específica aos argumentos, influencia diretamente na compreensão e produção textual dos estudantes e, não só isso, na competência discursiva dos estudantes (LIBERALI, F. C; DAMIANOVIC, M. C; MATEUS, E; GUERRA, M., 2016).

4. A LT, a argumentação e a argumentatividade: algumas concepções possíveis

Entendemos que nenhum texto está livre de posicionamento, mesmo um texto descritivo, ou narrativo. Portanto, qualquer texto, marcado pelas escolhas léxico-gramaticais e pela organização do discurso, pode estar repleto de pistas para uma representação ideológica e para um posicionamento distinto, o que marca um enunciado argumentativo mediante sua intencionalidade.

Ao abordarem a argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) defendem uma nova retórica, cuja argumentatividade está relacionada à persuasão, sendo esta cumprida quando há uma tomada de decisão a favor de uma mudança de postura. Nessa perspectiva, a tese não precisaria ser uma verdade comprovada. Age, antes, na

vontade, nas crenças, nos níveis sentimentais, ideológicos; relaciona-se, portanto, à convicção, agregando-lhe *valor individual*.

Seguindo uma bifurcação desse caminho, e com base na perspectiva enunciativo-dialógica, pesquisas recentes assumem a argumentação como uma competência que extrapola os moldes de uma necessária mudança do outro do discurso. Em defesa dessa tendência, Santiago resume:

[C]om o avanço das teorias linguísticas e com a importância dada à linguagem para o processo de produção de conhecimento, na perspectiva enunciativo-dialógica, a visão do que seja argumentar se afasta da concepção da argumentação como um discurso de convencimento e persuasão e se aproxima da ideia da argumentação como organização da linguagem que possibilita que diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para a criação do novo e para rompimento de significados cristalizados que, ao invés de criar uma visão mais ampla de mundo, restringe os sujeitos a verdades tidas como absolutas (SANTIAGO, 2016, p. 30).

Portanto, um trabalho com argumentação pode superar tanto a noção de que o argumento é um embate puro em si mesmo, quanto a noção de que ocorre apenas em certos gêneros. Sobre isso, Koch (2011) defende que a “simples” seleção dos dados, materializada nas escolhas lexicogramaticais e pela organização do discurso, serve como pistas para uma representação ideológica; ou seja, essa escolha marca um dado posicionamento, independentemente do gênero em que se instaure, o que será visto coerentemente, se considerado o contexto macrossocial em que essas escolhas se elaboram. Requer, pois, competências linguístico-textuais complexas.

Ao abordar o tema, Cavalcanti (2010, p. 142) denuncia o fato de a escola contemporânea não desenvolver “habilidades que levem à formação da competência textual dos alunos”, quais sejam: i) selecionar argumentos e contra-argumentos; ii) antecipar possíveis objeções e refutá-las; iii) agenciar recursos adequados para conferir ao

texto determinada orientação argumentativa. E por assim também entenderem, vários pesquisadores, como Bernardo (2007) e Mateus (2016), já vêm propondo um modelo de ensino que se centre no desenvolvimento da argumentação ao longo de todo o processo de ensino formal. Nessa perspectiva, atividades escolares que peçam respostas e justificativas, e a inserção das diferentes disciplinas escolares na perspectiva argumentativa são exemplos de como a argumentatividade pode ser desenvolvida como competência escolar.

5. O processamento da leitura

De acordo com os descritores da matriz de referência da língua portuguesa para o nono ano (BRASIL, 1998), o aluno desta fase deve ter desenvolvida a habilidade para inferir sentidos de palavras, de expressões, e mesmo de informações implícitas em um texto. Além disso, espera-se que esse aluno consiga identificar a tese de um texto, mas também estabelecer relações entre tese e argumentos construídos para sua sustentação. Espera-se, também, que ele reconheça o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos, interprete textos multimodais, identifique a finalidade dos diferentes gêneros, identifique efeitos de ironia ou humor em textos variados e o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Como esses descritores⁴ são assumidos pela SME/RJ, está previsto pela Rede que se desenvolvam atividades que contemplem esse resultado. Estudar, pois, a compreensão dos participantes é poder refletir sobre a efetividade dos trabalhos feitos com estes alunos ao longo do percurso.

Detenhamo-nos na noção de inferência. Esta é especialmente importante para a compreensão de teses que se dão de formas inferenciais, especialmente por não estarmos lidando com sequências textuais predominantemente argumentativas.

Para efetivar uma inferência e chegar à compreensão sobre algo, o leitor pauta-se na explicitude do texto e evoca ideias disponíveis em sua memória (KOCH, TRAVAGLIA, 1993; MARCUSCHI, 2012). Leitores com mais mecanismos internos, somados à habilidade de identificar as pistas textuais, são os que mais fazem inferências. Ademais, são estes os que escrevem/falam a respeito do texto lido/ouvido de forma mais

coerente, retomando mais conhecimentos prévios; e que distinguem, melhor, tema geral e assuntos periféricos. (ABARCA & RICO, 2003).

Estudos sobre inferência distinguem-na em dois tipos: a inferência de conexão e a inferência extratextual. A primeira relaciona ideias sucessivas (ou muito próximas) no transcurso do texto, levando o leitor a perceber, por exemplo, que duas ideias têm um referente comum, que há relação de causa e consequência entre as ideias, ou que as ideias apresentadas pertencem à mesma categoria. Já a inferência extratextual extrapola as informações do texto, possibilitando que ideias mais globais, distantes, cotextualmente, o que possibilita a realização de uma compreensão de base mais profunda do texto (ABARCA & RICO, 2003).

Não podemos deixar de mencionar, apesar de soar óbvio, que a perspectiva da leitura se dá em um determinado contexto. Defendemos, em conformidade com van Dijk (2012), uma noção de contexto intrinsecamente ligada à formação da linguagem. Desta perspectiva, o sujeito não “vive” em um lugar, não se “insere” nele; antes, o sujeito é permeado e permeia o lugar de tal forma que os contextos equivalem aos constructos subjetivos dos participantes do lugar. Tornam-se, pois, contextos esquemáticos de categorias compartilhadas. Sendo essas categorias traspassadas por uma base cultural, elas permitem que os eventos comunicativos sejam entendidos em tempos mais curtos, quando os coenunciadores compartilham determinados contextos. Por isso, fatores como tempo, lugar, participantes, papéis sociais, ações, propósitos comunicativos, conhecimentos de mundo são modelos que integram a situação enunciativa, permitindo que o sujeito decida a preferência ou a combinação da categoria mais importante para determinada situação comunicativa.

Para além desses conceitos, dois outros respaldaram nossa análise: a paráfrase e a coerência. Diferentemente de uma abordagem mais tradicional, que distingue coesão e coerência, corroboramos com os teóricos que assumem a imbricação das noções coesão/coerência, sendo, ambos, interdependentes (CAVALCANTE, 2011). Portanto, podemos considerar que textos aparentemente sem coesão podem, de acordo com o objetivo do enunciador, ser coerentes – e vice-versa. No contexto da pesquisa, entendemos que o estudante tenha respondido com coerência sempre que a justificativa dele *não* se chocasse com

sua resposta. Quanto à paráfrase, consideramos um fator relevante, especialmente por apontar certa autonomia discursiva, diferentemente de quando os estudantes copiavam, *ipsis literis*, os excertos – embora a paráfrase aponte certo distanciamento da autonomia desejada para o processo mais de leitura/produção.

Fatores como esses, co(n)textuais, levam a operação cognitiva a variar bastante, a depender de quais sejam os recursos que os grupos/indivíduos tenham disponíveis. São pressupostos, pois, que nos levam a refletir sobre a forma como foram desenvolvidos os saberes do grupo participante. Portanto, resta saber em que nível os saberes desenvolvidos pelo contexto escolar integram-se efetivamente como parte dos demais contextos.

6. Aspectos metodológicos

Iniciamos esta seção justificando nosso recorte metodológico: a LT tem por objeto de estudo o texto como unidade global. Apesar de se tratar de uma disciplina com agenda teórico-metodológica distinta da psicolinguística, e atuar em epistemologia distinta do gerativismo, por exemplo, a LT, da perspectiva sociocognitiva, traz em seu bojo, também, o interesse pelo aspecto cognoscente do sujeito que interage no texto, o que se possibilita pela materialização textual-discursiva do leitor/ouvinte, em resposta ao texto lido/ouvido. Assim sendo, muitos pesquisadores valem-se da escrita/fala do participante para alcançar a forma como ele agregou sentidos ao texto (SOUSA, 2003; HÜBNER, 2016).

Para esse tipo de objetivo, muitos pesquisadores ultrapassam a linha dos estudos dos fenômenos linguísticos para se concentrarem na forma como se dinamiza a compreensão de um texto. Para tanto, tem-se como instrumento o texto-discurso dos leitores como condutores das análises. Citamos, como exemplo, Barbalho e Santos (2017), que mapearam as respostas dos sujeitos para empreenderem um estudo sobre referência e ensino; e Ribeiro (2017), que estudou, por meio da paráfrase e do intertexto o relato de narrativas de tradição oral.

Para cumprir nosso objetivo de entender a *compreensão* dos participantes, e não a forma como eles argumentam sobre o tema, nós não selecionamos os recursos linguísticos geralmente aplicados aos estudos da argumentação, como tempos verbais, modalidades, operadores argumentativos, por exemplo (KOCH, 2011). Antes,

concentramo-nos no critério lexical das respostas, defendendo-o como um procedimento linguístico importante e cheio de valores que conduzem o leitor. Entendendo desta forma, as respostas dos alunos foram mapeadas e quantificadas. Os dados foram apresentados em forma de quadros, de modo a facilitar a visão panorâmica dos resultados.

Compõem os *corpora* uma sequência de atividades realizadas com alunos do nono ano de uma escola municipal inserida em um bairro periférico, em um complexo de favelas na zona norte do Rio de Janeiro. Tal sequência didática teve como fio condutor o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o argumento e totalizou um bimestre que objetivou a leitura de textos levados pela professora, debates sobre os conteúdos, discussões em grupos, pesquisas temáticas, escrita e reescrita.

A seleção dos textos deu-se pelo critério da temática: a violência, assunto eleito para ser abordado durante o bimestre, de forma que os estudantes, que vivem em situações de diferentes e extremas exposições à violência pudessem identificá-las e conhecer formas de se defender e, especialmente, pudessem desnaturalizar o assunto. A partir do tema e da busca por gêneros textuais previamente conhecidos pelos estudantes, selecionamos os textos nos diferentes gêneros textuais, desde que cumprissem o critério de defender um ponto de vista.

Para iniciar as atividades, foi proposta uma discussão sobre tese e argumento; e, nas aulas subsequentes, foi debatido o tema violência e suas diversas modalidades: violência verbal, física, contra idosos, contra crianças etc. Durante as atividades com a professora que atuou com a turma durante três meses, para suprir a carência de professor efetivo, os alunos foram levados a analisar não apenas tese e argumentos explícitos no texto, mas também a argumentatividade imanente nos textos em que a tese fosse apenas inferível.

Por se tratar de estudantes do nono ano e de as atividades comporem o planejamento bimestral, os estudantes desenvolveram, normalmente, as atividades e apenas ao final do bimestre receberam o pedido de autorização para que as atividades fossem cientificamente estudadas. Optamos por fazer desta forma para obtermos resultado que se aproximasse ao máximo da autenticidade das atividades (em trabalhos anteriores, percebemos que o conhecimento prévio sobre a

participação em uma pesquisa alterou o comportamento e a resposta dos estudantes)⁵.

O nível central de gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) orienta as ações curriculares de todas as mais de mil escolas pertencentes a esta que é a maior rede de ensino da América Latina. Assim, todas elas seguem o mesmo caderno pedagógico, a partir do qual os professores são orientados a abordar variados gêneros textuais/discursivos. Portanto, independentemente da unidade escolar em que se insiram, os alunos habitam-se a estudar alguns gêneros textuais que se repetem nas diferentes séries – a tirinha, a notícia e a propaganda são alguns deles.

Foi esse saber contextual que nos levou a pensar com os estudantes os aspectos discursivos presentes nos textos, especificamente, nas suas relações argumentativas, tendo em vista que eles já estariam familiarizados com os aspectos mais basilares inerentes aos gêneros.

A discussão ora proposta está recortada da seguinte forma: das atividades realizadas com cinco diferentes gêneros, selecionamos aquelas baseadas em três gêneros textuais. Elegemos, para isso, as respostas às perguntas sobre os textos. Nessas atividades, os alunos deveriam: 1) analisar o texto proposto, a partir de comandos recebidos; e 2) argumentar suas respostas, pautados nas pistas lexicogramaticais encontradas em cada texto.

Apesar de concordarmos que os enunciados das atividades propostas são um elemento linguístico e metodológico importante, por possibilitarem reflexão sobre a atividade e percepção de aspectos que poderiam não ser vistos pelos aprendizes, sem esse auxílio, entendemos que o viés investigativo da atividade tenha permitido a utilização, também, de comandos inespecíficos. Com o objetivo de estudar o nível de compreensão ideal para esta fase de ensino, baseamo-nos nos descritores (SME/RJ) e nos PCN/LP (BRASIL, 1998).

Pelo alto índice de faltas dos alunos, selecionamos apenas as produções que completassem todas as atividades realizadas, o que totalizou dez blocos completos. Assim, o perfil dos participantes é o seguinte: estudantes com idade entre 14/15 anos, moradores do mesmo complexo de favelas, estudantes de escolas públicas durante toda a vida estudantil. Todos vivenciam contextos socioeconômicos e culturais semelhantes.

Para proceder às análises e manter sigilosa a identidade dos participantes, enumeramos os trabalhos em (01) a (10). Além disso, como método de fidedignidade, apresentamos os excertos das respostas em formas de exemplos, mantendo as respostas dos alunos na íntegra.

7. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, passaremos a apresentar e discutir os resultados, dividindo os dados conforme os gêneros (tirinha, notícia e propaganda, respectivamente). Ressaltamos que as atividades integraram uma sequência didática que teve como coluna vertebral o trabalho com o argumento/argumentatividade. O recorte em subseções dá-se pela organicidade do artigo; contudo, as atividades ocorreram integradamente e encadeadas.

7.1. A compreensão do argumento no gênero textual tirinha

O gênero História em Quadrinhos pode ser considerado um hipergênero, possibilitando, portanto, a construção de outros gêneros autônomos, como as tirinhas, tirinhas seriadas e tiras cômicas (RAMOS, 2013; CALDAS, 2018). Em seu aspecto formal, as tirinhas erigem-se na multimodalidade: constroem-se na junção dos aspectos verbais e imagéticos, trazendo a fala ou pensamentos dos personagens em balões e utilizando recursos linguístico-expressivos como pontuação e, principalmente, as figuras de linguagem.

Cumprindo a noção básica de gêneros textuais, esses gêneros se efetivarão de acordo com o seu propósito social ou comunicativo. De forma geral, esse propósito tem sido associado ao entretenimento; contudo, trata-se de um aspecto a ser olhado com cautela, para não se tornar um olhar limitador desses gêneros. Estudos das tirinhas nos suportes jornais e revistas, por exemplo, retratam-nas como textos imbuídos de “crítica e reflexão sobre a condição humana, a vida do país e o nosso cotidiano”, inserindo-se, portanto, no gênero jornalístico opinativo (NICOLAU, MAGALHÃES, 2011).

Em consonância com Arantes (2013), entendemos que a tirinha selecionada para a atividade, reproduzida na figura 1 a seguir, é uma tirinha com crítica social. Trata-se de um exemplar do menino questionador Armandinho, personagem criado pelo jornalista Alexandre Beck. Essas tirinhas podem ser encontradas em uma página

do Facebook (<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>) e também são publicadas em alguns jornais, a pedidos.



Figura 1 – Tirinha para análise

Desta atividade, selecionamos duas perguntas: 1) Você acha que Armandinho está defendendo alguma tese (ponto de vista)? Por quê?; e 2) Você acha que o Armandinho está tentando convencer a mãe de alguma coisa? Justifique sua resposta com as pistas linguísticas que você encontrou no texto. Nas respostas, os sujeitos demonstram perceber uma tese, já que, unanimemente, responderam “sim” à primeira pergunta.

Vale destacar que, nesta atividade, esperava-se que os alunos julgassem que Armandinho defende a tese de que não se envolver nos maus-tratos praticados contra uma idosa é conveniente apenas para quem *não* os está sofrendo. Esperava-se que a escolha pela resposta afirmativa estivesse pautada no apontamento que o personagem faz para a mãe, no primeiro quadrinho, chamando sua atenção para o problema, seguido da ponderação que ele faz, no terceiro quadrinho. Além disso, o modalizador (“Com certeza”) e a adversativa (“mas”), ambos presentes na última fala, poderiam ter sido evocados nas respostas. Por fim, esperava-se que o estudante entendesse que o menino questionador tenta convencer a mãe de que eles não deveriam ficar omissos e que ele faz isso por meio de uma pergunta. Usa, portanto, uma frase interrogativa (ponto de interrogação como recurso) para levar sua mãe a refletir – uma estratégia de persuasão.

Ao mapear as respostas, chegamos ao seguinte resultado: dos dez participantes, oito responderam com um “sim” explícito, e dois de forma implícita. Contudo, os participantes não conseguiram justificar quais pistas da léxico-gramática os levaram a esta conclusão. Este achado sugere que a dificuldade desses alunos está em sua própria construção argumentativa, ao elaborarem uma resposta, e não na

identificação de um ponto de vista. Entendemos que essa dificuldade também se corrobora a partir da ausência de um trabalho adequado com leitura e escrita consciente na escola, em que o estudante se aproprie do texto de forma ativa.

Na maior parte das justificativas (cerca de 60%), os participantes revelam suas opiniões sobre o assunto, como em (3) “O Armandinho esta dejudendo uma da categorias mais maltratas não dejemos maltrata os idosos”. Em outras justificativas, os sujeitos citaram o tema, sem valerem-se das pistas linguísticas, fossem verbais, ou visuais, como em (4) “Por que ele quer defender uma velhinha que não sabe se defender sozinha.”.

O quadro 1, a seguir, ajuda a visualizar esse padrão de respostas:

JUSTIFICATIVA RESPOSTA	Com interpretação do texto	Com excertos do texto	Com paráfrase	Sem coerência
SIM	4	1	2	1
SIM IMPLÍCITO	2			

Quadro 1 - Mapeamento das respostas

Na segunda pergunta, “Você acha que Armandinho está tentando convencer a mãe de algo? Se acha que sim, que estratégia linguística Armandinho usou para esse fim?”, mais uma vez, percebemos a aptidão do aluno para chegar a uma resposta coerente. O que eles não conseguem, contudo, é justificar essas respostas com base na léxico-gramática. Para esta questão, obtivemos o padrão de respostas apresentado no quadro 2, a seguir.

JUSTIFICATIVA RESPOSTA	Nomenclatura da pontuação	Finalidade da pontuação	Excerto do texto	Não justifica
SIM	1	1	3	
SIM IMPLÍCITO	4			
NÃO				1

Quadro 2 - Mapeamento das respostas

Respostas como (9) “Os três (...) no começo da frase.” e (5) “Sim. Ele quis que sua mãe refletisse.” sugerem que dois dos alunos conseguiram apreender o projeto discursivo da pontuação. Contudo, a maior parte dos participantes sinalizou apenas a pontuação em sua nomenclatura, desprovida de seu teor discursivo. Vejamos: (6) “Sim, “mas e a velhinha?”” e (3) “Enterrogassão”. Outro participante, ainda, fugiu completamente ao comando: (11) “Sim, ele queria ir pode lá mas sua mãe falou que era melhor eles ficar onde eles estavam parado.”

A análise dos dados aponta para a *nomenclatura* dos sinais de pontuação como padrão das justificativas das respostas. Em parte, consideramos essa localização da pontuação como marca linguística como um fator positivo, pois sugere que os alunos aceitam a pontuação como parte de um projeto de dizer. Por outro lado, sugere também que os participantes ainda não assimilaram o valor discursivo da pontuação, em seus propósitos comunicativos – ao menos como forma de argumentarem suas respostas.

Ao longo do ensino fundamental II, os alunos foram expostos ao gênero Tirinha através da instrumentalidade do Caderno Pedagógico elaborado pela SME/RJ. Assim sendo, em nível curricular, esperava-se que eles tivessem condições de pensar a Tirinha, tanto em termos linguísticos, quanto formais e funcionais do gênero. Além disso, esses alunos estudam a argumentação, em nível retórico, no nono ano. Dessa forma, os alunos poderiam ter condições de mobilizar os dois saberes para construir suas respostas. Ao menos teoricamente.

Essa dificuldade que os alunos apresentam em apontar os recursos da gramática para construírem sua argumentação sugere, por fim, que trabalhos específicos, voltados para o teor argumentativo encontrado nos gêneros pode ser mais eficaz do que esperar que eles, por si sós, façam a correlação e cheguem a essa competência.

Veremos, nas próximas seções, o que as respostas relacionadas aos demais gêneros podem apontar.

7.2. O gênero textual propaganda

Em seus primórdios a propaganda relacionava-se à religião ou à política, estando, portanto, vinculada à divulgação de uma mensagem que procurava influenciar opiniões ou obter adesão a uma ideia ou mesmo doutrina. Não teve, pois, tradicionalmente, fins comerciais. Ainda que caiba, teoricamente, ao gênero publicitário a divulgação

com fins de adesão comercial, atualmente os dois conceitos se imbricam e raramente se distinguem. Assim, neste trabalho, assumimos este termo indistintamente, assumindo o princípio elementar e corrente de que a propaganda tem como objetivo principal a persuasão comercial e ideológica (visando à manutenção de um *status quo* ou propondo uma mudança de determinada ideologia) (MEDEIROS, 2008).

A caracterização formal da propaganda dá-se pela multimodalidade. Em primeiro lugar, destacamos que os elementos linguísticos e expressivos, não são marcados apenas pelo modo verbal predominantemente imperativo, mas por todas as escolhas recursivas que o compõem: a pontuação, as figuras de linguagem, as escolhas lexicais, a intertextualidade presente no gênero, entre outros. Além disso, somam-se ao gênero os elementos visuais, que podem emergir no texto de formas variadas: completando a linguagem verbal, surgindo predominantemente em relação a ela... Contudo, os tipos de linguagem presentes no texto terão sempre por objetivo direcionar a leitura e persuadir o leitor, conforme mesmo o propósito do gênero (MEDEIROS, 2008).

Isso posto, entendemos que a seleção deste gênero contribuiria para observar como os participantes identificariam a tese no texto, visto que eles estudam a propaganda em três dos quatro anos do fundamental II.

As perguntas selecionadas pautaram-se no texto representado na figura 2, a seguir.



Figura 2 – Propaganda para análise

Nesta propaganda, encontramos os seguintes recursos visuais que servem à construção argumentativa do texto: a) um balão, ganhando a

representatividade de uma criança; b) o balão assumindo características humanas de tristeza; e c) o balão com características de machucado. Quanto aos recursos verbais, encontram-se na propaganda: a) uma tese - “Criança não é brinquedo”; b) uma instrução: “Caso presencie (...), DENUNCIE” e c) uma informação – o número do telefone para a denúncia. Quanto aos recursos expressivos, veem-se: a) letras garrafais para a instrução de denunciar; o modo verbal das formas verbais “disque” e “denuncie”, corroborando a ideia de instrução/conselho e mesmo o projeto de dizer do gênero propaganda, que é conseguir adesão.

A esta altura da atividade, a professora já havia devolvido o trabalho sobre a tirinha; e o havia corrigido em conjunto com a turma, revisando o conteúdo gramatical e propondo uma reflexão sobre o tema violência em seus diversos segmentos. Portanto, ao realizar a atividade com a propaganda, os alunos já haviam refletido sobre os aspectos linguísticos e sua contribuição para uma resposta argumentativa.

A primeira pergunta selecionada para este trabalho foi: “Se você considera que o autor está defendendo um ponto de vista, diga quais foram as marcas linguísticas (verbais ou não verbais) que levaram você a essa conclusão”. Apesar de entendermos que todo o texto apresenta ponto de vista e mesmo argumentatividade, optamos por não construir o comando de forma a afirmar que havia um ponto de vista na propaganda para não fugirmos dos objetivos centrais do trabalho: a) saber se esses participantes perceberiam esse ponto de vista; e b) observar como havia sido construída a autonomia desses alunos em relação a certos pressupostos relacionados ao texto. Vejamos o mapeamento:

JUSTIFICATIV A / RESPOSTA CONSIDERA	Excerto	Coerência e paráfrase	Esboça justificativa	Justificativa Incoerente	Não justificativa	Não responde
CONSIDERA	4	2	1	1		
NÃO					1	1

Quadro 3 – Mapeamento das respostas

Mesmo com as reflexões propostas, mais uma vez, encontramos uma resposta baseada na interpretação, e não nas pistas linguísticas encontradas no texto: (3) “sim Porque estar dejudendo as crianças Porque não gosta que maltrata crianças neniguém.”. Apesar disso, nesta atividade, os sujeitos demonstram ter entendido algo sobre a importância das escolhas da léxico-gramática para cumprir um objetivo comunicativo, como vemos em (5): “As palavras “violência” e “crianças” me levaram a essa conclusão.”. Ademais, os sujeitos demonstram ter entendido que as escolhas linguísticas não estão isoladas, ora na linguagem verbal, ora na imagética. Vemos isso em (1), que responde “Um balão com uma carinha de machucado, escrito criança não e bliquedo.”. Ainda que este sujeito não associe explicitamente a imagem às palavras, ele as apresenta em um mesmo bojo. Além disso, um dos participantes conseguiu fundamentar sua justificativa na multimodalidade: (10) “O balão com a carinha triste (representando uma criança) e a fala que está no texto que é: “ato de violência contra a criança denuncie.””. Aqui, apenas um dos sujeitos de pesquisa fugiu à proposta: (6) “Está defendendo o ponto de que o balão está triste e machucado.”, sem se dar conta de que estava dissociando a imagem da temática da propaganda.

Já a continuação desta atividade recebeu o seguinte comando: “Você acha que o autor está tentando convencer o leitor a algo? Se você acha que sim, que estratégia linguística ele usou para esse fim?”. As respostas representam-se no quadro 4 a seguir.

JUSTIFICATIVA \ RESPOSTA	Através de frases imperativas	Através de paráfrases	Através de frases indicativas
SIM	3		4
SIM IMPLÍCITO	1	2	
NÃO			

Quadro 4 – Mapeamento das respostas

Nesta etapa, ainda que os sujeitos não tenham anunciado os aspectos formais da gramática, ou não tenham feito menção do modo verbal como possibilidade de convencimento, eles conseguiram tocar no aspecto discursivo do modo verbal que procura *convencer* (bojo do

gênero propaganda), fosse através de excertos, fosse através de paráfrases. Exemplo disso, vemos em (3) “sim Para não venhamos comete qualquer tipo de violência contra criança, e a estratégia dele foi “denuncie”” e em (9) “Denunciar sempre que uma criança for violentada.”. Conseguiram localizar o modo verbal inclusive em uma frase já cristalizada: (1) “Sim uma plaquinha escrito Disque denuncia humanos 100”

Apesar de cerca de 60% dos participantes terem identificado o referencial imperativo, localizamos quatro respostas que continham o modo indicativo como padrão de resposta. Assim, exemplo como (7) “Sim. Criança não é brinquedo.” e (5) “Sim. Acho que a parte onde ele diz “criança não e brinquedo”” podem sinalizar que o aluno ainda não consegue refletir sobre a diferença entre tese defendida, argumento e as escolhas linguísticas, de acordo com os objetivos de um determinado gênero textual.

7.3. O gênero notícia

Pertencente à ordem do relato, o gênero notícia é geralmente difundido como um gênero neutro e objetivo. Contudo, sabemos tratar-se de uma concepção bastante equivocada, principalmente, porque a linguagem é carregada de ideologias (BENASSI, 2009; KOCH, 2011).

De acordo com Van Dijk (2010), teórico que vem estudando nas últimas décadas o discurso midiático, os jornalistas fazem parte de uma elite simbólica, sendo (re)produtores de discursos que, em alguma escala, representam as agendas dessa mídia, seja dando mais visibilidade aos temas dos interesses midiáticos, seja construindo representações ideológicas que conferem com seus interesses. Desse modo, corrobora-se a concepção de que o discurso jornalístico também não é neutro.

Assim, objetivando estudar como o aluno analisaria a notícia recebida e como ele diferenciaria fato e opinião, e como ele voltaria a observar o uso da pontuação com fins discursivos, selecionamos uma notícia, precedida do seguinte comando: “Leia a notícia, observe **cada escolha de palavras**, imagens, pontuação, etc. e depois responda.”.

Casos de violência escolar na região de Piracicaba deixam marcas e medo

Das cinco situações de repercussão, quatro delas foram dentro da classe.

Especialista Margarete Zenero orienta pais e educadores sobre o assunto.

A frase "Te pego na saída" já está ultrapassada. A sala de aula parece ter deixado de ser local seguro. Dos cinco casos de violência escolar que tiveram repercussão na região de Piracicaba (SP) em 2014, quatro deles ocorreram dentro da classe. Uma das situações causou mais comoção pelos motivos que provocaram a agressão, quando uma adolescente foi espancada por colegas dentro da sala de aula em Limeira (SP) porque ela era recém-chegada na instituição e considerada bonita pelos colegas.

Situações como essa marcaram o ano e deixaram marcas também nos envolvidos que agora sentem medo do futuro. A Secretaria Estadual de Educação informou que entende o enfrentamento à violência em suas unidades de ensino como algo que deve ocorrer em diversas frentes, com comunidade escolar, famílias e a polícia.

A psicóloga Margarete Zenero dá orientações sobre como pais e educadores podem proceder no tratamento e na prevenção da violência na escola. Confira abaixo as várias situações de conflitos na escola que marcaram o ano.

Figura 3 – Notícia para análise

“Como o objetivo principal da notícia é divulgar FATOS, geralmente o escritor é neutro. Apesar disso, você acha que em algum momento o autor defende um ponto de vista nessa notícia? Se sim, transcreva o trecho em que você encontra essa apresentação de um ponto de vista.”.

Reconhecemos um equívoco encontrado na formulação desta pergunta, visto que ajuda a reforçar a ideia errônea de que a linguagem é neutra. Contudo, por se tratar de uma atividade consonante com o material pedagógico com o qual os participantes têm contato, preferimos quebrar a ideia da neutralidade na segunda

parte do enunciado: “(...) apesar disso, você acha que em algum momento o autor defende um ponto de vista nessa notícia?”.

Outro aspecto a ser considerado na construção da pergunta refere-se ao seguinte excerto: “Se sim, transcreva o trecho em que você encontra essa apresentação de um ponto de vista.”. Entendemos que essa parte do enunciado ajuda simultaneamente a quebrar a ideia de neutralidade da linguagem e a evitar a indução para a resposta negativa, já que a expressão “se sim”, ajuda o interlocutor a destacar cognitivamente a última alternativa oferecida, neste caso, a única (“se sim”).

Vejam os padrões das respostas, no quadro 5, abaixo:

JUSTIFICATIVA RESPOSTA	Aponta marcas linguísticas	Não localiza marcas linguísticas	Abstém-se
DEFENDE	1	2	
NÃO DEFENDE		6	
NÃO RESPONDE			1

Quadro 5 – Mapeamento das respostas

O principal achado desta fase da atividade sugere que os sujeitos não entendem certas escolhas lexicais como expressão de opinião. Interpretamos isso nos 60% dos participantes, que responderam que não havia opinião na notícia. Além disso, mesmo os sujeitos que responderam “sim”, não conseguiram localizar adequadamente as escolhas lexicais que indicassem opinião. Foi o que vimos em (2) “Sim. “Situações como essa marcaram o ano e deixaram marcas também nos envolvidos que agora sentem medo do futuro””. Apesar de o excerto marcar aspectos subjetivos, expressões como “medo” foram extraídas das opiniões dos envolvidos no ocorrido, diferentemente do que localizou (6) “Sim. “A sala de aula parece ter deixado de ser um local seguro”.”, que localizou o modalizador “parece”, que marca a opinião do autor da notícia.

Na segunda pergunta, “Por que você acha que esse tema foi usado em uma notícia?”, observamos, no quadro 6. abaixo, o seguinte padrão de resposta:

	Relaciona ao gênero	Relaciona ao tema	Relaciona a outros gêneros	Não responde
RESPONDE	4	3	2	
NÃO RESPONDE				1

Quadro 6 – Mapeamento das respostas

Nessa etapa, 40% dos participantes relacionaram a notícia a uma das características do gênero, que é *atualizar* informações; ou seja, informar. Vemos isso em (10) “Para chamar a atenção dos que estão atualizados e também chamar a atenção daqueles que não estão”, e em (1) “Porque e Pra Pessoas saberem que aconteceu...”. Outros 30% relacionaram a notícia ao tema violência, *per se*, que foi trabalhado em todas as atividades: (8) “para falar que isso é um caso bem comuns nas escolas.”, e (9) “Para falar que isso apavora muitas escolas e é um caso bem comum.”. Aqui, apenas um aluno distanciou-se do propósito da notícia: (6) “Para avisar e alertar as pessoas.”.

Bastante recorrente no caderno pedagógico da SME/RJ, a notícia parece ter encontrado valor social nas respostas dos alunos: é um gênero bastante comum na rede de convivência deles, tanto de forma oral, quanto impressa. Por outro lado, parece faltar-lhes habilidade de distinguir fato e opinião, outra habilidade contemplada nas atividades de leitura propostas aos quatro anos do currículo da SME/RJ.

8. Considerações finais

Objetivamos analisar como dez alunos de uma escola de periferia do Rio de Janeiro analisariam a abordagem do tema violência, em diferentes gêneros textuais; e se teriam em vista, em suas leituras, de forma autônoma, os propósitos comunicativos, as pistas linguísticas, o meio de circulação dos gêneros apresentados.

Assim, realizadas as atividades, pertencentes a uma sequência didática, e analisados os dados, os principais resultados sugerem que: 1) conquanto faça parte do projeto curricular e dos descritores da rede de ensino um trabalho que relacione os gêneros textuais e seu projeto de dizer em associação às escolhas linguísticas ao longo do ensino fundamental II, esses alunos do nono ano não identificaram as

estratégias linguísticas de acordo com o propósito comunicativo dos gêneros trabalhados; 2) os sujeitos, em geral, não associaram os recursos linguístico-discursivos (incluindo pontuação e imagens como recursos expressivos) e a construção argumentativa dos textos. Essas atividades revelam, portanto, que esses sujeitos ainda não tiveram consciência linguística despertada para o projeto de dizer desses gêneros a partir dos recursos que lhes são peculiares, um dos objetivos dos trabalhos da LT voltada para o ensino.

As respostas dos participantes indicam que os comandos menos específicos (construídos assim propositalmente) não foram suficientes para guiar os alunos nessa tarefa, o que sugere que esses produtores não tiveram contato com atividades que possibilitassem sua autonomia em termos de materialidade linguística como constructo de um texto. Por outro lado, os comandos que orientavam quais recursos linguísticos deveriam ser observados (pontuação, imagem, escolha lexical), direcionavam os participantes às respostas mais esperadas, o que reforça, a nosso ver, uma falta de autonomia em relação aos gêneros e à própria argumentatividade.

Além disso, os dados mostram que os alunos não conseguiam associar os recursos linguísticos às características de determinado gênero (forma e modo verbal da propaganda, por exemplo), o que sugere que eles não conseguem perceber, ainda, que cada gênero ancore um projeto de dizer específico e, para isso, desenvolva estratégias linguísticas também específicas. Isso sinaliza, nos *corpora*, que quanto mais conhecimento das características dos gêneros, e de seus propósitos comunicativos, mais condições os alunos têm de argumentar suas respostas.

Entendemos que as dificuldades relacionadas à argumentação nas respostas dos estudantes ultrapassam os trabalhos com gêneros e, também, às atividades da Língua Portuguesa, alcançando as demais disciplinas escolares. Apesar disso, entendemos que atividades com os gêneros textuais que contribuam para a observação dos aspectos argumentativos, mesmo que esses textos exemplares não se classifiquem nos textos de base argumentativa, auxiliam no desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos para fins argumentativos.

O número reduzido de participantes é um limitador de nossas conclusões; contudo, as reflexões que dela surgem ajudam-nos a

pensar que: 1) o trabalho com linguagens não pode restringir-se aos aspectos gramaticais da língua materna, nem de atividades que reforcem nomenclaturas; antes, necessita-se de um trabalho que mostre o teor discursivo dos verbos, da pontuação, da concordância, entre outros, a fim de que o produtor consiga transpor as atividades de sala de aula para outras ações sociais; 2) além dos gêneros, a argumentação precisa ser trabalhada não apenas com seu teor teórico abrangente (o retórico), mas também com as possibilidades inúmeras da gramática, que contribuem para esse fim (pontuação, tempos e modos verbais, escolhas lexicais e adverbiais, para a construção/efeitos de sentidos são apenas alguns dos exemplos possíveis), ampliando as competências e habilidades desses alunos para fins linguístico-discursivos.

Percebemos algumas limitações no trabalho, como o número reduzido de sujeitos geradores de dados, assim como o número limitado de textos para a composição dos *corpora*. Por outro lado, estes resultados mostraram-se eficientes para algumas reflexões: os componentes linguísticos voltados para a argumentação precisam ser trabalhados para o desenvolvimento da argumentatividade do aluno. Além disso, mostra-se importante a realização de atividades em sala de aula que objetivem o trabalho com os diversos recursos linguístico-discursivos que possam servir aos diversos gêneros que possam compor argumento, e não apenas aos predominantemente argumentativos. Entendemos que este tipo de junção gênero-língua contribuirá para o desenvolvimento discursivo dos alunos em atividades de conscientização dos mecanismos linguísticos, levando-os a um nível mais alto de letramento.

Referências Bibliográficas

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: **Compreensão de Leitura** – a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed. p. 139-153, 2003.

ADAM, J. M. **A linguística Textual** – introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVEZ-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

- AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad.: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, nov. p. 129-144, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNAL: Estudos Linguísticos**, N.14. V. 2, p. 135-156. UEL/Londrina, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 1997.
- BEKER, A. **Tirinhas do Armandinho**. Disponível em: <<http://tirasarmadinho.tumblr.com/post/119021577594/do-armandinho-dois-lisboa-nesta-segunda-18-de>>. Acesso em: 05 maio 2016.
- BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: **Anais do CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1791-1799. Disponível em: <http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/069.pdf>. Acesso em: 09 maio 2016.
- BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília MEC/SEF, 1998, V. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo, EDUC, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial V. 14, N. 12, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Paulistana, 2016.

- CAVALCANTI, J. R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. *In*: AZEVEDO, J. C. (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, p. 34-51, 2001.
- DIJK, T. A. V. **Discurso e Poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- HÜBNER, L. P. Compreensão leitora à luz da semântica argumentativa. **Cenários**, Porto Alegre, n. 13, 2016. p. 56-72.
- LIBERALI, F. C; DAMIANOVIC, M. C; MATEUS, E; GUERRA, M. **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2016.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2011b.
- KOCH, I. V. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 201-213, 2008.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**. V. 3: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 251-300, 2005.
- SANTIAGO, C. Argumentação: A retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. *In*: LIBERALI, F. C; DAMIANOVIC, M. C; MATEUS, E; GUERRA, M. (orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto**: o que é e como se faz. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MEDEIROS, A. G. C. L. **O gênero textual propaganda**: descrição e uso em sala de aula. 2008. 144 p. Dissertação - Faculdade de Letras,

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, 2008.

NICOLAU, V; MAGALHÃES, H. **As tirinhas e a cultura da convergência**: um estudo sobre a adaptação deste gênero dos quadrinhos as novas mídias, 2011. Disponível em: <<http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%202/3.E2/323-512-1-RV.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

O GLOBO. **Casos de violência escolar na região de Piracicaba deixam marcas e medo**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2014/12/casos-de-violencia-escolar-na-regiao-de-piracicaba-deixam-marcas-e-medo.html>> Acesso em: 01 mar. 2015.

PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos**, N. 42. V. 3, p. 1281-1291. IEL/Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Anderson Ribeiro. **Histórias ouvidas e histórias contadas**: relatos linguístico-antropológicos dos sujeitos narradores na arte de contar. 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCN**. São Paulo: Mercado das Letras. p. 185-206, 2000.

SANTOS, L. W.; BARBALHO, C. Referenciação: uma abordagem crítica em sala de aula. In: SANTOS, J. C. N; CARVALHO, J. R; REIS, M. S. (org.). **Ensino de Língua e literatura**: gênero textual e letramento. Aracaju/Itabaiana: Criação/Profletras, v. 1, p. 15-38, 2000.

SIMÕES, A. C. **A estrutura potencial do gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso**: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa. 359 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.

SOUSA, A. V. **Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental**. 2003. 173 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2003.

Notas

* Professora regente - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).
É doutora em Língua Portuguesa pela UERJ.

¹ Periferias são assumidas aqui como grupos sociais que vivem um afastamento dos grandes centros urbanos. Esse afastamento não está apenas relacionado a bens materiais, mas também a bens simbólicos. Por esse teor agregado à periferia, entende-se que existam diferentes periferias, abarcando culturas e, conseqüentemente, inserções e afastamentos diferenciados, conforme conceitos assumidos no campo da Geografia (RITTER, FIRKOWSKI, 2009). A partir dessa perspectiva interdisciplinar, compreendemos o subúrbio carioca como um subtipo de periferia. Detalhes sobre esta noção de periferias, no plural, encontram-se na tese de Guimarães (2018).

² Artigo pioneiro da área, no Brasil, intitulado “*Por uma Gramática Textual*” (1981).

³ Vale ressaltar que Bakhtin não desenvolveu um método de aplicação dos gêneros discursivos; antes, concentrou-se na abordagem filosófica da linguagem.

⁴ Disponível em: <http://prefeitura.rio/web/rioeduca/recursos-pedagogicos>.

⁵ Em tempo, consideramos relevante contextualizar que o interesse em conhecer mais detidamente o público com o qual atuamos: estudantes de periferias. O fato de a turma estar encerrando um ciclo e o fato de a escolarização do grupo ter sido permeada pela falta de professores, propusemo-nos a estudar o nível de compreensão deles. Futuramente, poderemos comparar essa compreensão com estudantes da mesma rede, moradores de outras periferias, em situações contextuais distintas. Destacamos, entretanto, que este se distingue de nossa tese de doutoramento (GUIMARÃES, 2018), na qual estudamos as estratégias anafóricas, em textos argumentativos, mobilizadas por estudantes de dez diferentes periferias no Rio de Janeiro.