



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDEO NUNES DE BARROS
CURSO LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS**

SIRLÂNDIA DA COSTA GONÇALVES

**DIFICULDADES ARGUMENTATIVAS MAIS RECORRENTES NAS PRODUÇÕES
ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DA
CIDADE DE PICOS-PI**

PICOS, 2014

SIRLÂNDIA DA COSTA GONÇALVES

**DIFICULDADES ARGUMENTATIVAS MAIS RECORRENTES NAS PRODUÇÕES
ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DA
CIDADE DE PICOS – PI**

Monografia apresentada como requisito para obtenção da nota da Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português na Universidade Federal do Piauí-UFPI, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, sob orientação da Prof.^a Margareth Valdivino Da Luz Carvalho.

PICOS, 2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

G635d Gonçalves, Sirlândia da Costa.

Dificuldades argumentativas mais recorrentes nas produções escritas de alunos do 8.º ano de uma escola da rede pública da cidade de Picos-PI / Sirlândia da Costa Gonçalves. – 2014.

CD-ROM : il; 4 ¼ pol. (49 f.)

Monografia(Licenciatura em Letras-Português) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2014.

Orientador(A): Profa. Me. Margareth V. da Luz Carvalho

1. Produção de Texto. 2. Aluno. 3. Ensino - Dificuldades. I. Título.

CDD 469.8

SIRLÂNDIA DA COSTA GONÇALVES

DIFICULDADES ARGUMENTATIVAS MAIS RECORRENTES NAS PRODUÇÕES
ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DA
CIDADE DE PICOS – PI

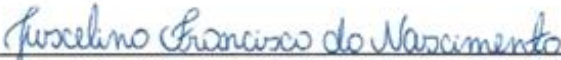
Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Universidade Federal do Piauí, Campus
Senador Helvídio Nunes de Barros, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
licenciada em Letras/Português.

Aprovado em 13 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Esp. Margareth Valdivino da Luz Carvalho (UFPI)
Orientadora



Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Primeiro Examinador



Prof. Me. Luiz Egito de Sousa Barros (UFPI)
Segundo Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma etapa concluída em minha vida, pois sem ele todo esforço seria em vão, aqui expresso minha gratidão pelo dom da vida e pelas bênçãos derramadas sobre mim, sobre minha trajetória. A minha família, pelo carinho, apoio e compreensão, pelas palavras de incentivo.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou incondicionalmente durante a trajetória dos estudos, com dedicação, carinho e paciência.

Ao meu querido pai, que sempre me mostrou que o estudo é o melhor caminho, que sempre me incentivou a seguir em frente, e minha mãe que sempre esteve ao meu lado me incentivando e apoiando.

Aos meus irmãos Walmon e em especial a Gabriel, a quem tento servir de exemplo para que se dedique aos estudos e para que seja motivo de orgulho sempre para meus pais.

Ao meu companheiro Fransuilton, pelas palavras de incentivo e as de não incentivo também, pois elas me fizeram crescer. Obrigada por estar a meu lado me incentivando a ser forte.

A Adalgisa Maria da Luz Moura, minha sogra que durante os últimos dois anos de estudo me deu todo apoio para que eu não desanimasse no caminho, e sempre me incentivando a dar o melhor de mim, muito obrigada.

Aos alunos que produziram as redações para análise, meu muito obrigada!

A professora Leila Rachel, pois graças a ela pude tomar a decisão sobre qual tema seria realizado o estudo. Obrigada!

A minha Professora Orientadora Margareth Valdivino da Luz Carvalho, pela paciência e compreensão durante o processo de pesquisa, pelo aprendizado que muito me serviu, pela aceitação em orientar meu trabalho, pela paciência, dedicação e disponibilidade. E por não ser apenas uma mediadora de conhecimentos, mas sim uma grande mulher que se dedica a seus alunos sempre ajudando no processo educativo. Muito Obrigada!

“A justiça pode caminhar sozinha; a injustiça precisa sempre de muletas, de argumentos”.

Nicolae Iorga

RESUMO

Esta pesquisa de natureza descritiva e exploratória tem como objetivo analisar as produções escritas dos alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Picos – PI, com a finalidade de investigar as dificuldades argumentativas mais recorrentes nas produções escritas dos alunos, verificando metodologia utilizada, analisando a reação dos alunos em relação à produção de textos em sala e averiguando as dificuldades encontradas. Destacando a importância da escrita de textos no âmbito escolar, e de como ela pode abrir caminhos para o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo. A metodologia utilizada vale-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, realizada com 07 (sete) alunos do ensino fundamental, tendo eles como elementos fundamentais para análise das dificuldades argumentativas. Como resultado da pesquisa com alunos ficou claro que eles sentem algumas dificuldades no momento da produção de textos, e se sentem inseguros ao produzir, principalmente no fator que diz respeito à argumentação textual. Contudo este trabalho tem sua relevância, visto a importância que o assunto tem para sociedade acadêmica, e para o ensino-aprendizagem de diversos textos seja orais ou escritos.

Palavras – chave: Produção de texto, Aluno, Dificuldades, Ensino, Argumentativas.

ABSTRACT

This research with descriptive and exploratory character aims to analyze the writings of 8th graders from a public school education in the city of Picos - PI, with the purpose of investigating the most recurrent argumentative difficulties in students' written productions, checking the methodology used, analyzing the reaction of the students in relation to the production of texts in class and ascertaining the difficulties encountered. Highlighting the importance of written texts in schools, and how it can open avenues for social cognitive development of the individual. The methodology draws on the literature review and field survey conducted with 07 (seven) elementary students, taking them as fundamental elements for analysis of argumentative difficulties. As a result of research with students it became clear that they feel some difficulties at the time of production of texts, and feel insecure to produce, especially in the factor that concerns the textual argument. This work has relevance, given the importance that it has for academic society, and for teaching and learning the oral or written production.

Keywords: Text production. Student. Difficulties. Education. Argumentative.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Redação 1	33
Imagem 2: Redação 2	35
Imagem 3: Redação 3	36
Imagem 4: Redação 4	37
Imagem 5: Redação 5	38
Imagem 6: Redação 6	39
Imagem 7: Redação 7	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 A Produção de Texto.....	11
2.2 O Texto na Sala de Aula	12
2.3 O Texto como Foco no processo de Ensino Aprendizagem de Língua Materna	15
2.4 As Condições de Produção	16
2.5 Gêneros Textuais e Ensino: definição	18
2.6 Diferenças entre Redação e Produção de Texto.....	21
2.7 Orientação dos PCN sobre Produção Textual.....	23
2.8 Argumentação Textual	26
2.9 Operadores Argumentativos.....	29
3 METODOLOGIA	31
3.1 Tipo de pesquisa	31
3.2 Área de estudo	31
3.3 Sujeitos da pesquisa	32
3.4 Procedimentos metodológicos	32
4 ANÁLISE DO CORPUS	33
4.1 Resultados	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXOS	48

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se justifica pela importância de se trabalhar a produção textual com os alunos no âmbito escolar, visto que a escrita ainda é um dos mais importantes meios de comunicação onde através desta os humanos podem interagir mutuamente, analisar os fatores que envolvem uma produção que contenha coesão e coerência que são fatores determinantes para uma boa produção, assim como identificar as dificuldades argumentativas encontradas pelos alunos, para isso se fez necessária pesquisa de campo, descritiva exploratória.

O suporte teórico se constitui dos estudos de Citelli (2012) que trata da questão da argumentação, Osakabe (1999), Geraldi (1996-1997-2001-2002-2006), Antunes (2003), Marcuschi (1946-2008), Koch (1984-2000-2001-2002-2009), Brito (1997), Silva (2008), Bronkard (1999), Pechêux (1997), Cruz (2005), Koche (2013), Zanini (1999), PCN (1997-1998). Todos esses teóricos em menor ou maior grau, tratam sobre a questão da produção textual, condições de produção, gêneros, e argumentação textual, e oferecem todo o suporte para o presente estudo.

O objetivo norteador da pesquisa foi investigar quais as dificuldades argumentativas mais recorrentes dos alunos do 8º ano de escola da rede pública de ensino. Para alcançá-lo se fez necessário desenvolver os seguintes objetivos específicos: Observar as práticas de produções escritas propostas na turma; Analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos; Identificar as dificuldades argumentativas mais recorrentes nos textos dos alunos.

Para atingir os objetivos específicos, foi levantada a seguinte problemática: Quais as dificuldades argumentativas mais recorrentes nas produções escritas de alunos do 8º ano de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Picos?

Para responder a essa pergunta e melhor entendimento no que se refere à produção de texto e as dificuldades argumentativas, realizou-se a observação em sala para entender como se dá esse processo, a partir dos textos produzidos pelos alunos foram feitas as análises desses textos para identificar as principais dificuldades argumentativas encontradas pelos alunos no momento da produção. Por meio das análises das redações dos alunos do 8º ano e observações realizadas em sala percebe-se que as dificuldades encontradas pelos discentes são consideráveis no que se refere à argumentação, assim como no campo lexical, pois pode se verificar que os alunos sentem muita dificuldade quanto à seleção das

palavras, e isso se deve ao pouco contato que eles têm com a leitura. É importante destacar que mesmo com essas dificuldades, alguns conseguem a coerência do texto, pois como observamos o que falta é um maior contato com uma maior variedade de textos.

A presente monografia está estruturada com os seguintes capítulos: para o primeiro capítulo se apresenta O texto, especificando-o na sala de aula, condições de produção, diferenças entre redação e produção de texto, orientação dos PCN sobre a produção de texto e mais alguns pontos importantes para a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo está composto pela metodologia utilizada para atingir a pergunta norteadora que são as dificuldades argumentativas, destacando alguns aspectos envolvendo o campo pesquisado.

O terceiro capítulo está pautado nas análises das produções dos alunos do 8º ano, feitas após a realização da pesquisa.

Este estudo é relevante levando em consideração que a pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de Picos Piauí e que não é um estudo único, ou seja, posteriormente alguém poderá fazer uma investigação mais profunda a cerca da argumentação presente nos textos dos alunos, pois este tema é importante para se compreender de forma objetiva a questão da dificuldade de produção de textos escritos, levando em consideração os fatores de produção e argumentação presentes nas redações dos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A produção de texto

O trabalho com a produção textual é algo que gera muitos problemas em diversas escolas. Muitos professores não sabem que concepção de ensino adotar, e os alunos veem a produção textual como um martírio. No entanto, a linguagem é um processo de interação e o ensino deve estar voltado no sentido de ajudar os alunos a refletirem sobre esse processo que permite que se estabeleça relação com o outro. Nesta perspectiva, nos PCN (1998, p.25) “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”.

De acordo com a concepção interacionista, o ensino da língua exige do professor uma reflexão sobre sua prática em sala de aula, para evitar o tratamento artificial da linguagem nas atividades de produção textual, e a atenção deve estar voltada no sentido de levar o aluno a compreender seu texto como um ato de interlocução. Para Zanini (1999, p.85), “a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos”.

Conforme os PCN de Língua Portuguesa, cabe ao professor orientar os alunos quanto aos processos sócio comunicativos, com o objetivo de desenvolver e apoiar o esforço de ação e reflexão do aluno, buscando garantir a aprendizagem efetiva. O professor pode assumir o papel de interlocutor em uma interação dialógica no convívio escolar, em função das necessidades dos alunos e das condições de aprendizagem. Quanto a isso nos PCN (1998, p.24), fica claro que

[...] uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos, a avaliação dos processos em que estão envolvidos.

Nesse sentido o aluno deixa de ser um simples receptor de conhecimento e passa a sentir-se sujeito na construção do saber e a aprendizagem acontece de forma mútua, através da troca de conhecimento e informações entre alunos e professor, dentro e fora do ambiente educativo.

Com isso o trabalho com a produção de textos por meio de uma visão interacionista e dialógica proporciona uma aprendizagem em que o professor deixa de ser dono do saber e passa a ajudar na mediação e construção do conhecimento.

Para Geraldi (1997, p. 112), essa forma de inclusão do texto em sala de aula pode “corroer a identidade do ser professor”, pois ao considerar o aluno como um sujeito ativo e autor de seus próprios textos, cabe a ele se posicionar como um mediador desse processo, deixando de lado a postura de dono do saber e se posicionar como interlocutor do aluno, entre o texto e a aprendizagem que vai acontecendo de forma efetiva. Para o autor, esse papel do professor de mediador pode transformar a sala de aula num lugar de interação e produção de sentidos.

2.2 O texto na sala de aula

Sobre a produção de texto na sala de aula, Geraldi (2006, p.65), afirma que

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido, apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele).

A produção textual está sendo cada vez mais requisitada no ambiente escolar, como forma de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno a diversos textos como forma de conhecimento ao universo da escrita, em todas as suas formas procedimentais. Conforme os PCN (1997), para que o aluno aprenda a escrever é preciso estar em contato com diversos textos escritos, podendo assim se defrontar com reais questões que a escrita coloca a quem se propõe a escrever.

A prática de produção textual tem como objetivo formar alunos escritores competentes e capacitá-los para que possam criar textos coerentes, coesos e eficazes. A escola tem como dever propor aos alunos diferentes atividades que promovam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que possam desenvolver sua competência escrita, ajudando-o a planejar diferentes discursos em seu favor. De acordo com o que sugerem os PCN (1997, p.48):

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Contudo, percebe-se que produzir bons textos não é tarefa fácil. Se pensarmos em um aluno que não tenha contato com textos de gêneros variados e com bons materiais de leitura que o estimulem a produzir, a dificuldade é ainda maior. Muitas escolas ainda oferecem um ensino de redação que tem como base o que é dito pelo professor, isto é, o aluno escreve para o seu único leitor que é o professor, de acordo com o que lhe é pedido: escrever textos a partir do nada e que tenham clareza, coesão, coerência, e acima de tudo que obedeçam a todas as regras gramaticais.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p.29)

Na sala de aula, o professor insiste na prática de escrita sem leitor, que não estimula o aluno a escrever, pois ele não sabe quem será o destinatário, ele não tem referências para decidir sobre o que vai escrever. A esse respeito Antunes (2003, p. 47) afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) a palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

É comum a insegurança que o aluno sente no momento de redigir um texto, pelo fato de desconhecer o seu destinatário que interfere de alguma forma no discurso, pois é nele que se justifica o seu próprio discurso. É preciso que o locutor tenha a imagem do seu interlocutor para decidir de que forma realizará sua ação discursiva. Como salienta Geraldi (2002, p. 119):

A presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, esta sempre interferindo no discurso do locutor. A maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não tocam na questão de interlocução ou falam na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

A questão da ausência do interlocutor no momento de produção da redação escolar causa também alguns problemas no que se refere a coesão do texto pois a partir da imagem do destinatário o locutor faz a opção de utilizar um ou outro elemento que possa dar sentido ao texto.

Como bem afirma Possenti (1981, apud Geraldi 2002, p.120), estudando um problema de coesão textual, diz que é “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo [...].Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”.

Um fator que também merece destaque na redação escolar de muitos alunos é a coesão e a coerência do texto que são elementos importantes de textualidade que ainda causam várias dúvidas nos discentes, por não saberem ao certo a definição do que seriam esses elementos. Sobre o conceito de coesão e coerência Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch 2000, p.19), afirmam que

A coesão é a maneira como os constituintes da superfície textual se encontram relacionados entre si, numa sequência, através de marcas linguísticas, é a ligação entre os elementos superficiais do texto. Já a coerência tem como fundamento a continuidade de sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes do mundo textual, isto é, a configuração de conceitos e relações subjacentes à superfície do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes.

O texto para ser bem compreendido e estruturado deve conter elementos que sejam capazes de obedecer às regras de coerência para que produza comunicação. As ideias e informações devem estar conectadas numa unidade de sentido capaz de produzir a textualidade, que é o elemento característico do texto. Como bem afirma Koch (2009, p.19-20), “Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”.

A boa formação do texto depende da maneira como o produtor utiliza os sete critérios de textualidade de maneira eficiente que garanta o acesso ao sentido do texto, o que não significa que apenas a utilização dos mesmos torne-o eficiente e adequado. Como afirma Marcuschi (2008, p. 133) “Esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes”.

2.3 O texto como foco no processo de ensino aprendizagem de língua materna

Um dos principais objetivos do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, para lhes dar a oportunidade de compreender e produzir textos orais ou escritos nas mais diversas situações de interação. (CRUZ, 2005).

Partindo desse objetivo, para desenvolver essa competência, é necessário que as aulas de língua portuguesa tenham o texto como unidade de ensino aprendizagem. Como destaca Geraldi (1996, p.71) “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”.

Diante disso, é essencial que o trabalho com o texto em sala de aula esteja calcado em objetivos bem definidos para não se transformar em objeto apenas de leitura ou para práticas gramaticais. Geraldi (1997, p. 105) deixa bem claro que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”, pois o texto se faz presente nas aulas de língua portuguesa, seja enquanto objeto de leitura, ou atividade de produção textual.

Vários estudos mostram que antigamente o ensino de língua materna era centrado em uma concepção tradicional voltada para transmissão de conhecimento. Portanto conhecer a língua era dominar as regras gramaticais já que o ensino gramatical predominava nas aulas de língua portuguesa e o texto era utilizado apenas como modelo. Como mostra Geraldi (1997, p.106-107),

1. Objeto de leitura vozeada – Aqui o texto era usado para avaliar o nível de leitura do aluno.
2. Objeto de imitação – o texto servia de modelo para produzir outros textos.
3. Objeto de uma fixação de sentidos – prevalecia a leitura do professor, ou seja, a leitura única do texto, que não era considerada como produção de sentidos.

Diante dos pontos citados sobre o ensino, o texto era visto como algo pronto e isso impossibilitava a interação. Entretanto, observa-se que essa forma de se trabalhar o texto mudou. Hoje, a prática de texto na escola tem se constituído como uma forma de levar o aluno a interagir discursivamente com o outro o seu interlocutor considerando, sobretudo, o seu conhecimento de mundo, assim o texto está voltado para a produção de sentidos, os conhecimentos antecedentes do leitor agora são considerados.

2.4 As condições de produção

Ao ter a concepção de linguagem como forma de interação, se concebe que a produção do discurso não acontece do nada, as condições de produção devem ser levadas em consideração. As condições de produção são orientadas em direção do outro, o sujeito receptor do texto. Sobre isso Pêcheux (1997), propõe que as condições de produção do discurso devem ser orientadas a partir da imagem que o interlocutor faz dele mesmo e do outro e pretende fazer um estudo sobre os processos discursivos e as condições de produção.

Estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso – que aqui chamaremos de condições de produção – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 75)

Para o autor os discursos são sempre enunciados a partir das condições de produção e, segundo eles os protagonistas do discurso, o referente, o contexto, a situação, o já dito como elementos do processo discursivo. O lugar e os papéis sociais também contribuem para certas condições de produção do discurso: (PÊCHEUX, 1997, p.82) “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Contudo, isso significa que as circunstâncias ou condições de produção é que determinam os discursos, que dependem da imagem dos seus interlocutores e do lugar que cada protagonista ocupa na situação comunicativa de produção.

Segundo este mesmo autor, há dois conjuntos importantes para produção de um texto: o primeiro se refere ao mundo físico, e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo. No físico, se fazem presentes quatro parâmetros que o autor caracteriza como:

- o lugar de produção: é o lugar físico onde o texto é produzido;
- o momento de produção: tempo em que o texto é produzido;
- o emissor: a pessoa que produz o texto, oral ou escrito;
- o receptor: a pessoa que recebe o texto.

Na questão social, a produção de todo texto ocorre da interação comunicativa, estão no mundo social (normas, valores, regras). É um contexto que Bronckart (1999, p.95) apresenta dividido em quatro parâmetros principais:

- o lugar social: onde e em que modo de interação o texto é produzido.
- a posição social do emissor: é o papel social que o emissor desempenha na interação, no momento de produção.
- a posição social do receptor: qual é o seu papel?
- o objetivo(s) da interação: que efeitos o texto pode produzir no seu destinatário, do ponto de vista do enunciador?

Bronckart (1999) realiza uma válida distinção entre estatuto de emissor e receptor (organismo que produz ou recebe um texto), do estatuto de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente pelo emissor e pelo receptor). Percebe-se que um mesmo emissor pode produzir um texto exercendo diferentes funções sociais: de pai, ou de aluno, ou de professor, etc. Ao exercer um determinado papel social, o emissor adquire o estatuto de enunciador. Como o autor afirma,

[...] a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Entretanto, há uma outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que neles são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?) (BRONCKART, 1999, p. 95)

Em um texto, podem se fazer presentes uma multiplicidade de vozes, a chamada polifonia. Assim, tem-se outra definição da noção de enunciador que “designa na verdade, um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto” (BRONCKART, 1999, p.95).

Todo esse conjunto de parâmetros que compõe o contexto de produção deve ser considerado pelo professor ao desenvolver o trabalho de produção de textos em sala de aula.

2.5 Gêneros textuais e ensino: definição

Os gêneros textuais têm sido cada vez mais objeto de estudo de muitos pesquisadores atualmente, seja para entender sua funcionalidade ou para abrir caminhos de ensino e de usos da língua e também para discutir de que forma eles podem ser utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem da língua. Os gêneros são objeto de ensino em relação às práticas pedagógicas de produção do discurso. Sobre isso KOCH (2013, p.14) afirma que,

O papel dos gêneros tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino da língua, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de textos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência linguística e discursiva e, conseqüentemente, amplia a participação social do indivíduo.

Desse modo, o gênero textual pode ser utilizado como instrumento no processo de aquisição social do conhecimento. Portanto se constitui numa ferramenta cultural, principalmente pelas práticas sócio-históricas em que se inserem.

Na perspectiva de Bakhtin (1997, apud KOCH 2007, p.106-107), assevera que um gênero pode se caracteriza como,

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Dessa forma qualquer gênero depende do seu lugar de atuação, que determina o modo de combinação, conteúdo, propósito da comunicação e a sua composição.

Os gêneros textuais são importantes no processo de interação social, pois diariamente em nossa sociedade circulam inúmeros gêneros textuais, que são quase infinitos já que são produtos do cotidiano e estão em constante adaptação de acordo com a necessidade de uso do indivíduo. Os gêneros textuais são ilimitados, pois as situações comunicativas é que determinam sua utilização e as situações também são infinitas. De acordo com Koche (2013, p. 11) “a escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sócio comunicativa em que está inserido: Quem ele é para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre à comunicação”.

Os usuários da língua a todo momento estão em contato com algum tipo de texto, oral ou escrito. Portanto é natural que este contato o ajude a desenvolver a capacidade de diferenciar um texto de outro por algumas características que são próprias de cada texto. Essas características, a linguagem utilizada, entre outras, é que levam o falante a encontrar-se com diferentes textos, mesmo que ele não saiba que se trata de textos do mesmo gênero. Para Marcuschi (2005, p.22-23),

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Sendo assim, os gêneros fazem parte das atividades comunicativas do dia a dia das pessoas, no entanto não são inflexíveis, mas sim bastante dinâmicos

segundo MARCUSCHI (2005). Os gêneros são bastante maleáveis e talvez por isso se torne mais difícil sua caracterização formal, pois eles se caracterizam tanto por questões linguísticas como cognitivas e sociais.

Marcuschi (2008, p.21) entende a noção de gênero textual como forma de ação social. Com base nessa definição, deve-se considerar que a atuação dos gêneros no contexto escolar deve ser pautada numa concepção de ensino que priorize as ações do aluno enquanto sujeito numa esfera das atividades sociais. Pois, “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

De fato os gêneros textuais são de grande importância para explorar a criatividade dos alunos, tendo em vista que se manifestam no dia a dia das pessoas, de diferentes formas. O contato com diversos textos de estruturas diferentes proporciona a ampliação dos conhecimentos de mundo e cognitivos dos leitores, estimulando, cada vez mais, o hábito da leitura e o aprendizado da língua materna.

Todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2003, p. 32 e33).

Portanto é essencial o estudo de gêneros textuais, visando ao aproveitamento das possibilidades de produção escritas dos alunos.

Os gêneros aparecem hoje em grande quantidade na sociedade e isso possibilita uma maior variedade linguística e eles se utilizam de definições importantes que são as tipologias textuais e o domínio dessas tipologias é essencial na leitura e produção de textos. Para definição de tipos textuais, Marcuschi (2005, p. 22),

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Tipos textuais se caracterizam por traços que formam sequências estruturais e não textos e quando acontece à classificação destes está se nomeando um tipo de sequência. Em um gênero podemos encontrar vários tipos de sequências e isso o torna heterogêneo e faz com que ele tenha papel importante em situações de ensino.

O gênero textual é uma ferramenta importante de trabalho para a ação do professor no ensino de língua, que pode ressaltar a questão dos tipos textuais a partir da variação dos próprios gêneros, já que são heterogêneos quanto à tipologia, mesmo que haja uma predominância do tipo em cada texto.

A mediação do professor é importante na situação de produção no sentido de mostrar a finalidade do texto para o aluno. Para (MENEGASSI, 2003, p.56) “na escola, a finalidade da produção é quase sempre determinada pelo professor ou pelo livro didático, por meio de comandos de produção textual”. Quanto à orientação sobre o gênero textual, o que se percebe é que na escola ainda há uma prática pedagógica apoiada nas três tipologias tradicionais: narração, descrição e dissertação. Esses são tipos de textos que não estimulam de forma eficaz a criatividade do aluno, pois têm objetivo de apresentar meras características estruturais e que podem se apresentar nos vários gêneros textuais. Na escola são denominados de redação e têm como finalidade apenas a nota dada pelo professor. Menegassi (2003, p.56) destaca que,

Ao preparar o comando de produção textual, ao professor cabe discernir a especificidade do gênero em que o aluno produzirá o seu texto, tendo a noção de que, como o texto será um produto de avaliação, a redação construída pelo aluno certamente não fugiria ao gênero delimitado.

O professor tem papel fundamental no momento de produção textual do aluno, e cabe ao docente orientar o gênero em que o texto deve ser produzido, o tipo textual e as ferramentas que o aluno deverá utilizar para produzir textos eficientes e que alcancem os objetivos esperados para que os textos não se tornem artificiais ou meros produtos de avaliação.

2.6 Diferenças entre redação e produção de texto

No contexto escolar os textos produzidos pelos alunos muitas vezes são associados à atividade de redação. Cruz (2005, p.23) salienta,

A palavra redação já vem sendo usada desde 1978, quando nos exames vestibulares, por ordem do decreto 79298 de 24/02/77, houve a inclusão obrigatória dessa modalidade nas provas de vestibular. E um dos aspectos que me faz perceber que existe confusão entre redação e produção de texto é a grande quantidade de manuais de redação disponíveis no mercado e adotados nas escolas de ensino Médio, evidência de que o trabalho de produção textual está alicerçado na palavra redação.

Os manuais de redação que seriam para ajudar o aluno a produzir redações trazem propostas de escrita muito artificiais, pois têm o objetivo apenas de apresentar os tipos textuais que podem ser produzidos, geralmente a narrativa, descritiva e dissertativa, e as partes que estruturam uma redação, como introdução, desenvolvimento e conclusão, o que faz com que esses manuais não apresentem nenhuma variação de gênero o que torna a escrita superficial.

Atualmente há uma preocupação por parte do sistema escolar com os concursos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que possibilita o acesso do aluno a universidade e que atribuem um peso significativo à redação.

Geraldi (1997, p.136) apresenta, dentro do contexto escolar, a distinção entre “produção de texto” e “redação”, ao afirmar que “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”.

Diante dessa afirmação, percebemos que na escola a produção de texto não é trabalhada como uma prática de ação social e não dá possibilidade ao aluno de produzir experiências pessoais, pois a produção de texto na escola é geralmente uma tarefa solicitada pelo professor o que a torna uma atividade de reprodução, que prioriza as regras gramaticais e não a função da escrita, que é dialógica e comunicativa.

A atividade de produção de textos de qualquer gênero na escola pelos alunos está baseada na norma, o que significa que leva em consideração principalmente aspectos ortográficos, de regência e concordância. Segundo Brito (1997, p.108), “ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assumam claramente esta perspectiva”.

A redação é uma atividade escolar de escrita em que o aluno não é visto como dono do seu discurso e não estabelece uma interação com o seu destinatário, pois o texto é visto como um produto pronto. Como afirma Geraldi (2001, p.128), “na

redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. Realmente a redação é vista como um produto de avaliação que serve apenas para o professor dar uma nota ao aluno, desconsiderando assim a função social da escrita, e não tendo espaço para interação.

Já a produção de texto é um processo em que a produção de discursos se efetiva realmente, é algo dinâmico e interacional, diferente de redação onde prevalece o discurso escolarizado. A produção de texto é uma atividade em que na concepção de Geraldi (1997, p.136),

(...) o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

Diante disso, o texto é visto como processo de concretização dos discursos do sujeito, e onde se desenvolve uma atividade dinâmica de interação, em que os indivíduos têm consciência da real função da escrita em seus diversos contextos de uso. A linguagem é vista como atividade dialógica de interação social.

2.7 Orientações dos PCN sobre produção textual

Os PCN têm como objetivo orientar os professores e educadores em sua ação pedagógica, levado em conta o principal papel da educação que é formar cidadãos críticos e conscientes no efetivo domínio social da língua, pois é por meio dela que o homem tem acesso a todo tipo de informações. Como afirma Brasil, (1997, p. 21),

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, exprime pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Levando em conta o que diz os PCN, o ensino de língua tem como objetivo garantir a efetiva aprendizagem da leitura e produção de textos nas escolas. Considerando a finalidade da aprendizagem dos textos lidos e ouvidos que circulam no dia a dia da sociedade, Brasil (1997, p.25) Cita,

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais-que podem estar relacionadas as ações efetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão.

Estes documentos sugerem um ensino em que a linguagem oral ou escrita seja trabalhada de modo que atenda as diferentes necessidades pessoais o que significa ter a escrita como prática social. De acordo com BRASIL (1998, p. 34),

É nas práticas sociais em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

Os PCN concebem o ensino de Língua Portuguesa dentro de dois eixos: o uso e a reflexão. No uso, estão os conteúdos referentes à prática de compreensão de textos e à prática de produção de textos orais e escritos. São conteúdos voltados aos aspectos que caracterizam a prática de interlocução. Com isso, envolvem a história da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura e produção de textos orais e escritos; as interferências do contexto de produção na organização dos discursos e do contexto de produção no que se refere ao significado. Diante disto, o texto é visto como unidade de ensino tanto, na questão de leitura, quanto de produção. No eixo reflexão, são os conteúdos que se referem à análise linguística, que é a organização da estrutura dos enunciados; a construção do significado, o léxico, as questões semânticas e a forma de organização dos discursos. Como se comprova nos PCN (1998, p. 35),

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO- REFLEXÃO- USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua.”.

Sobre a produção de textos escritos, PCN (1998, p.50-51) salienta que a redação de textos levando em conta suas condições de produção; finalidade; especificação do gênero; lugar de circulação; interlocutor.

Esses elementos têm enorme importância na construção do texto, pois de acordo com eles, é que se decide o tipo de texto a ser produzido. A finalidade do texto deve ser estabelecida pelo professor no momento da produção.

O texto para ser bem compreendido tem que apresentar elementos importantes para produção de sentido, de tal forma que se não apresentam tais elementos que produzam a textualidade se torna algo indefinido que não produz enunciado. Sobre a definição de texto Brasil (1997, p. 23),

Texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

A produção de textos requer habilidade com a escrita e conhecimento dos elementos que darão sentido ao texto. Para que isso aconteça de maneira correta o produtor deve estar atento aos constituintes de textualidade do discurso, um produtor competente está sempre atento a como, quando e onde utilizar o gênero de acordo com o seu discurso, para que os objetivos da produção sejam alcançados.

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. (BRASIL, 1997, P.47-48)

O trabalho com a produção de textos é algo que requer habilidades por parte de quem escreve no sentido de levar o seu discurso a produzir o efeito de sentido desejado em seu receptor. Saber escolher o gênero ao qual seu discurso irá se realizar é essencial para se alcançar os objetivos da situação comunicativa.

2.8 Argumentação textual

Hoje a linguagem não é estudada apenas por sua finalidade comunicativa, pois qualquer discurso está isento do mito da neutralidade Koch (2004) e a comunicação está associada a uma parte mais definida da língua, que é argumentar, sendo assim todo discurso traz em si uma ideologia. Como afirmam alguns autores, tais como: Marcuschi (2004), Citelli (1997; 2004), entre outros que buscam demonstrar que a argumentação é algo intrínseco à língua.

Segundo Silva (2008, p.1-2), Os estudos linguísticos sobre argumentação não são recentes. Desde a Grécia antiga já existia a preocupação com o domínio da expressão verbal, afinal os gregos participavam de um regime democrático em que suas ideias teriam que ser expostas publicamente para serem aceitas ou não. Isso fez com que as escolas da época criassem disciplinas que ensinassem a arte da habilidade com as palavras: a eloquência, a gramática e a que mais se destacou foi à retórica. Com isso, a questão já não era mais falar, mas falar de forma elegante, com arte e espírito. Mas enquanto na Grécia Antiga a retórica passou a ser apenas um método embelezador do discurso, a retórica moderna se dedica ao estudo das figuras de linguagem e técnicas de argumentação.

Essas técnicas de argumentação são as estratégias utilizadas pelo locutor/escritor do discurso para conseguir o convencimento do destinatário já que todo texto, ou discurso tem uma ideologia. Como afirma Citelli (2012, p. 162),

Aos poucos e nos limites envolvendo a faixa etária, os alunos vão descobrindo que, ao utilizarem a modalidade argumentativa, o ato de contar passa a exigir um certo tipo de precisão conceitual e um percurso de linguagem em que o arrolamento de provas, os nexos lógicos, os procedimentos demonstrativos acabam sendo fundamentais para se obter a adesão do leitor.

Diante disso percebe-se que a argumentação está presente nos discursos em maior ou menor grau de intencionalidade, pois a persuasão faz parte da linguagem. Partindo da hipótese de que todo evento comunicativo é marcado pela argumentação, mesmo que o tipo de texto não seja argumentativo. Isso ocorre pelo fato de o ser humano estar constantemente buscando a adesão do seu interlocutor e que o mesmo partilhe de suas ideias. De acordo com Koch (2001, p.60) “A

argumentatividade permeia todo uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles classificados como argumentativos”.

O sujeito mostra sua intencionalidade através da linguagem seja ela oral ou escrita, e demonstra suas ideologias pela argumentação, por isso pode-se dizer que a linguagem é carregada de argumentatividade. Para Koch (1984, p.23) “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas”.

Com isso se observa a importância da orientação argumentativa para produção textual. A organização da unidade argumentativa ocorre com a organização tópica e argumentação articulada para que as ideias estejam conectadas com sentido.

É real a necessidade do professor, em sala de aula, vir a definir metas para o rendimento da produção escrita de seus alunos ao longo da vida escolar, planejando e desenvolvendo atividades que abordem todas as competências de redação de um texto bem elaborado, inclusive no que diz respeito aos aspectos argumentativos que é um dos elementos relevantes na construção do texto, é importante também, criar estratégias pedagógicas para promover o desenvolvimento das dificuldades argumentativas presentes na vida escolar do aluno.

Quem escreve, escreve para alguém, e é de acordo com a imagem que se faz desse interlocutor, que a pessoa toma a decisão de como dizer o que se pretende. Segundo Osakabe (1999, p.109),

O estudo da organização argumentativa de um discurso depende totalmente das considerações feitas anteriormente sobre as condições de produção. Isto é, depende das imagens mútuas que se pressupõem fazer locutor e ouvinte sobre o referente; depende em último lugar, dos atos de linguagem que o locutor realiza no momento do discurso.

Para Koch (2009, p.10), comunicar não é agir na explicitude linguística, mas mostrar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer, cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos construídos na tríade do falar, dizer e mostrar.

No ato da comunicação, os falantes optam por um discurso que mostre as reais intenções que deseja produzir no outro. Para isso, utiliza a ação argumentativa que melhor sustente seu ato discursivo.

A argumentatividade está presente em todo e qualquer discurso bem estruturado. Já que a linguagem é dotada de intencionalidade, deve-se fazer uso de articulações argumentativas para que o discurso possua coesão e coerência, fatores primordiais na elaboração de um texto. A intencionalidade da linguagem diz respeito a como o locutor articula suas explicações e razões da forma de seu discurso, e é por meio da argumentação que o autor do texto convence o ouvinte a acreditar em seu discurso. Osakabe (1999, p. 60) diz,

Por exemplo, se eu sustento um argumento, posso persuadir, ou convencer meu interlocutor; se lhe forneço uma informação posso convencê-lo (esclarecê-lo, edifica-lo, inspirá-lo, fazê-lo tomar consciência).

Sendo assim, o argumento é característico da linguagem, todo falante de uma língua, de alguma forma, se utiliza de elementos argumentativos para conseguir o que se almeja, porém, apesar de ser característico não se pode afirmar que seja fácil utilizar procedimentos coerentes, pois muitos têm dificuldades em algum momento do seu discurso. A organização argumentativa é fator primordial para quem deseja se expressar, articular ideias e explicar razão de forma convincente.

Para que o aluno redija um texto argumentativo é necessário que se estabeleça uma relação entre textos para que possa encontrar experiências anteriores que mantenham um aspecto intertextual. Como cita Marcuschi (1946 p.130) “A intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantem com outros textos”.

Sobre a questão da intertextualidade o aluno deve manter uma relação próxima com diversos textos, seja na escola ou em qualquer outro lugar em que haja a possibilidade de interação discursiva, pois esta interação possibilitará um maior conhecimento do universo da escrita principalmente no que diz respeito à questão da argumentação, pois o contato com vários tipos de ideias e conceitos sobre diversos assuntos ajudará na boa argumentação textual para que se possa fazer com que o destinatário compartilhe das ideologias do escritor. Sobre isso Citelli (2012, p. 164-165) explica que,

A elaboração do texto argumentativo está, ao meu ver, muito vinculada à possibilidade de o aluno trabalhar as relações intertextuais e interdiscursivas, operando, portanto, num contexto escolar que favoreça uma visão multidisciplinar. Afinal, trata-se do trabalho com uma modalidade textual em

que a discussão do conceito, a exposição das ideias, a defesa de um ponto de vista devem passar por um conhecimento das provas, pelo domínio do argumento, ainda que essas razões sejam mais ou menos verdadeiras. É a condição para “conquistar o leitor”.

O texto argumentativo bem elaborado se constrói a partir de uma maturidade cognitiva que dá sentido ao texto, é necessário que as ideias estejam bem organizadas para que não se perca o assunto e se consiga que a coesão e coerência fiquem claros no discurso.

2.9 Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos são elementos textuais de grande importância para construção de um texto, pois eles são responsáveis pela coesão do texto e fazem a ligação dos segmentos do texto. Os operadores são utilizados para fazer a introdução de vários tipos de argumentos. (Koch 2002), apresenta alguns dos operadores mais comuns:

- **Ainda**- Operador que pode servir como marcador de excesso temporal/ não temporal ou como introdutor de mais um argumento a favor de uma determinada conclusão.
EX: Ele ainda não se considera derrotado. (marca temporal)
Convém frisar ainda que... (Introdutor de mais um argumento).
- **A fim de que**- Operador de finalidade.
EX: Cheguei cedo, a fim de adiantar o trabalho.
- **Como**- Operador que estabelece relação de comparação ou de conformidade.
EX: Choveu como chove em Manaus. (comparação)
Choveu como foi previsto. (conformidade)
- **Embora**- Operador de concessão.
EX: Acompanhei o comício, embora não tenha sido da minha vontade.
- **Então /Portanto**- Operadores conclusivos que orientam argumentos para uma direção.
EX: Estudou muito, portanto sairá bem no exame
A vida é feita para ser bem vivida, então não faça mal a si mesmo.

- **Já que**- Operador que introduz causalidade, explicação.
EX: Já que o Brasil é um país democrático, devemos ter voz. (causa)
- **Mesmo que**- Operador que introduz um enunciado concessivo.
EX: Mesmo que fosse bom jogador, não ganharia a partida.
- **Mas/Entretanto**- Operadores que introduzem ideias opostas orientadas para conclusões contrárias.
EX: O carro bateu, mas ninguém se feriu.
Ele saiu cedo, entretanto não chegou na hora combinada.
- **Não só... mas também**- Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
EX: Ele não é só inteligente, mas também muito articulado.
- **Por isso**- Operador que introduz uma conclusão para argumentos anteriores.
EX: Ela estava doente, por isso não foi à aula.
- **Porque/Pois**- Operadores de coordenação que introduzem um ato de justificativa/explicação no enunciado anterior.
EX: Devolva-me o livro, pois estou precisando dele
Ela não vai entrar porque está com pouco tempo.
- **Se**- Operador que estabelece uma relação de condição.
EX: Viajaremos se não chover amanhã.
- **Somente**- Operador denotativo de exclusão.
EX: Ele somente fica satisfeito quando come tudo.
- **Tão... quanto**- Operadores que estabelecem relação de comparação entre elementos do enunciado.
EX: O Brasil é tão auto-suficiente quanto os Estados Unidos.

3 METODOLOGIA.

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização deste estudo, com descrição e informação dos procedimentos utilizados.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como de campo de caráter descritivo e exploratório. O objetivo da pesquisa é analisar as produções escritas de alunos do 8º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Picos-PI, com o intuito de observar questões de dificuldades argumentativas que ocorrem no momento das produções de textos escolares.

Para alcançar os objetivos mencionados e conseguir os dados necessários foi indispensável à utilização de alguns procedimentos, como: a consulta bibliográfica sobre o tema escolhido, a sugestão de temas para que os alunos desenvolvessem as produções, a explicação sobre as partes que compõem uma redação e algumas dicas de como produzir redações informativas e relevantes para o destinatário. As análises foram realizadas com base em 07 sete redações para que se pudesse obter uma maior variedade sobre a questão da argumentação.

3.2 Área de estudo

Este estudo realizou-se no município de Picos, Sudoeste do Piauí, situado a 310 km da capital Teresina, com a extensão territorial de 803 km², população de aproximadamente 68.974 habitantes e com um total de 20 escolas municipais que atuam com a educação nas séries iniciais.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede Municipal da cidade de Picos PI, com alunos do 8ºano, que estavam presentes no momento das aulas. A escola tem aspectos físicos bem conservados, com uma estrutura ampla e dispõe de diversos materiais didáticos, no entanto a biblioteca apesar de ter boa estrutura física, não dispõe de grande variedade de livros para ajudar os corpos docente e discente, o que pode acabar não estimulando os alunos a lerem e produzirem bons textos.

A pesquisa foi realizada com o objetivo inicial de analisar as produções escritas de alunos do ensino fundamental no que diz respeito a aspectos argumentativos. Para melhor responder a essa questão foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Observar as práticas de produções escritas propostas na turma;
- Analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos;
- Identificar as dificuldades argumentativas mais recorrentes nos textos dos alunos;

Para atingir os presentes objetivos específicos, foi levantada a seguinte problemática:

Quais as dificuldades argumentativas mais recorrentes nas produções escritas de alunos do 8º ano de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Picos?

3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com a colaboração de sete alunos com faixa etária de 13 a 14 anos. E seguida da observação em sala.

3.4 Procedimentos metodológicos

Para desenvolver a pesquisa fez-se necessária uma coleta de *corpus*, e análise das produções escritas dos alunos. O critério de seleção foi à ocorrência de dificuldade no fator que diz respeito à argumentação dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Os dados foram interpretados e analisados em forma de tabelas.

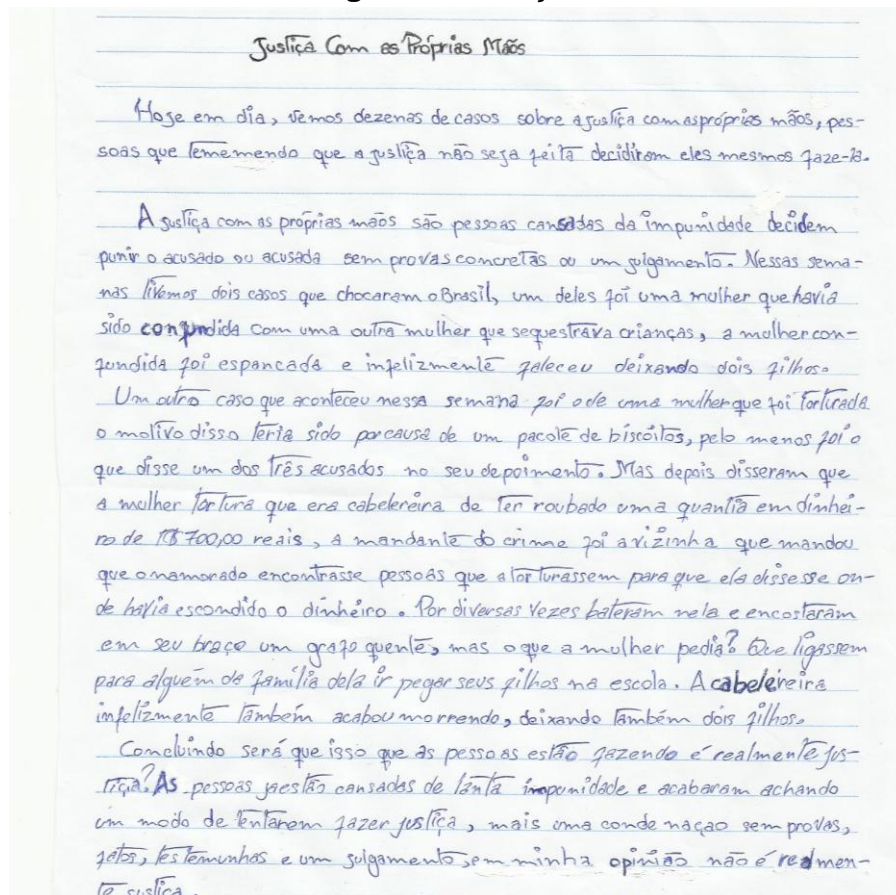
4. ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, será feita a análise das redações de sete alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal da cidade de Picos PI. As redações apresentam temáticas e gênero semelhantes, sendo predominantemente Dissertação escolar. Para Koche (2013, p. 75),

A dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. Geralmente é produzida no contexto escolar por alunos do ensino médio. O aprendiz escreve atendendo a uma solicitação do professor, a fim de melhorar sua capacidade argumentativa.

As redações foram desenvolvidas pelos alunos em sala de aula com o objetivo de levá-los a ter um maior contato com a produção de textos escritos. Para isso se fez uso de explicações sobre como desenvolver bem uma redação para que ela contenha coerência e possa ser entendida por seu leitor.

Imagem 1: Redação 01



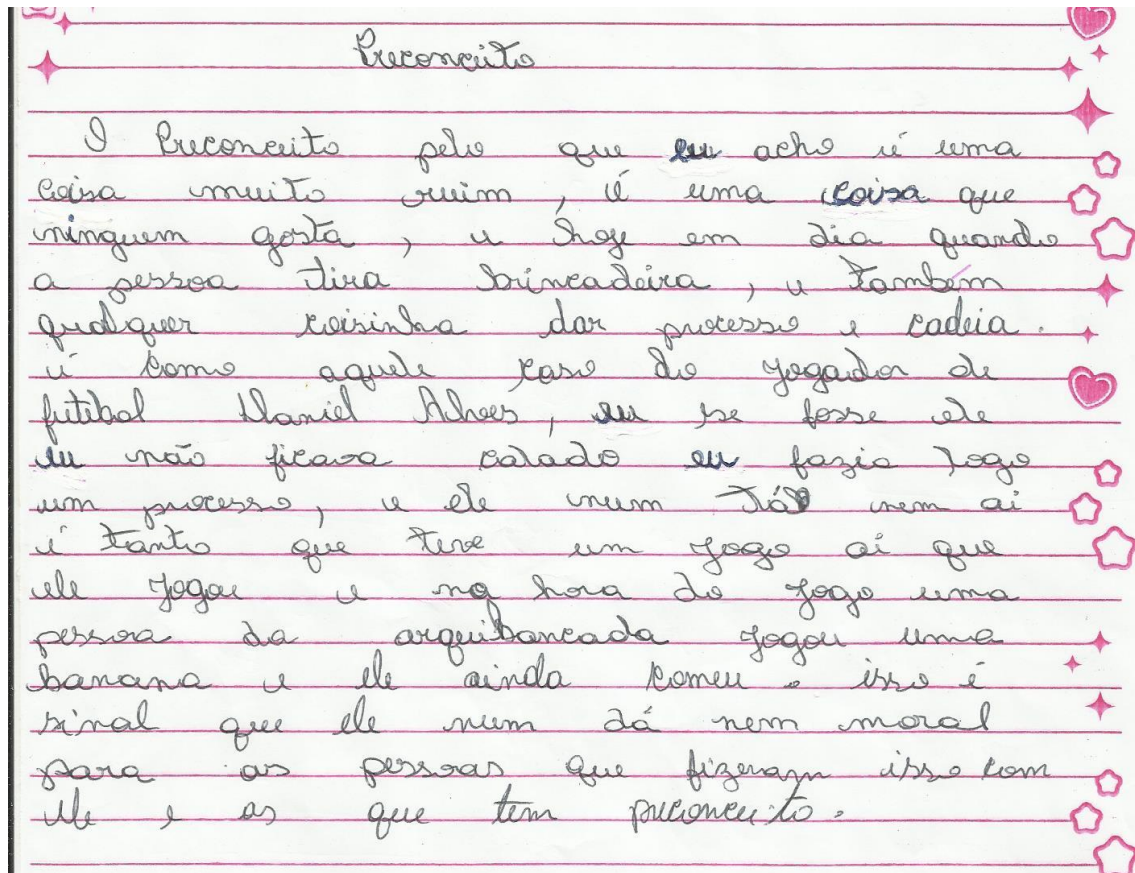
Fonte: autor 1

Na introdução o autor apresenta sua opinião a respeito da “justiça com as próprias mãos”, afirmando que: “*as pessoas temem que a justiça não seja feita então a fazem elas mesmas*”. Isso é demonstrado através do operador **(não)**, que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, pois se a justiça não for feita as pessoas a farão com as próprias mãos. A linguagem empregada nessa primeira parte é comum e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo. Observamos também o operador **(para que)**, que indica uma relação de finalidade. “*para que ela dissesse onde havia escondido o dinheiro*”.

No último parágrafo o autor conclui com uma pergunta: “*será que isso que as pessoas estão fazendo é realmente justiça?*”. Esta conclusão é identificada pelo operador **(mas)**, que introduz ideias opostas orientadas para conclusões contrárias, quando o autor argumenta que: “*as pessoas estão cansadas de tanta impunidade e acabam fazendo justiça, mas uma condenação sem provas, fatos, testemunhas e julgamento não é realmente justiça*”. E ainda o operador **(por causa)** que inicia uma oração subordinada denotadora de causa, o **(para que)** que indica uma relação de finalidade, o **(e)** e o **(também)**, que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão.

Podemos perceber a partir da análise que o autor sabe utilizar vários operadores argumentativos e já domina alguns recursos responsáveis pela coesão e coerência textual.

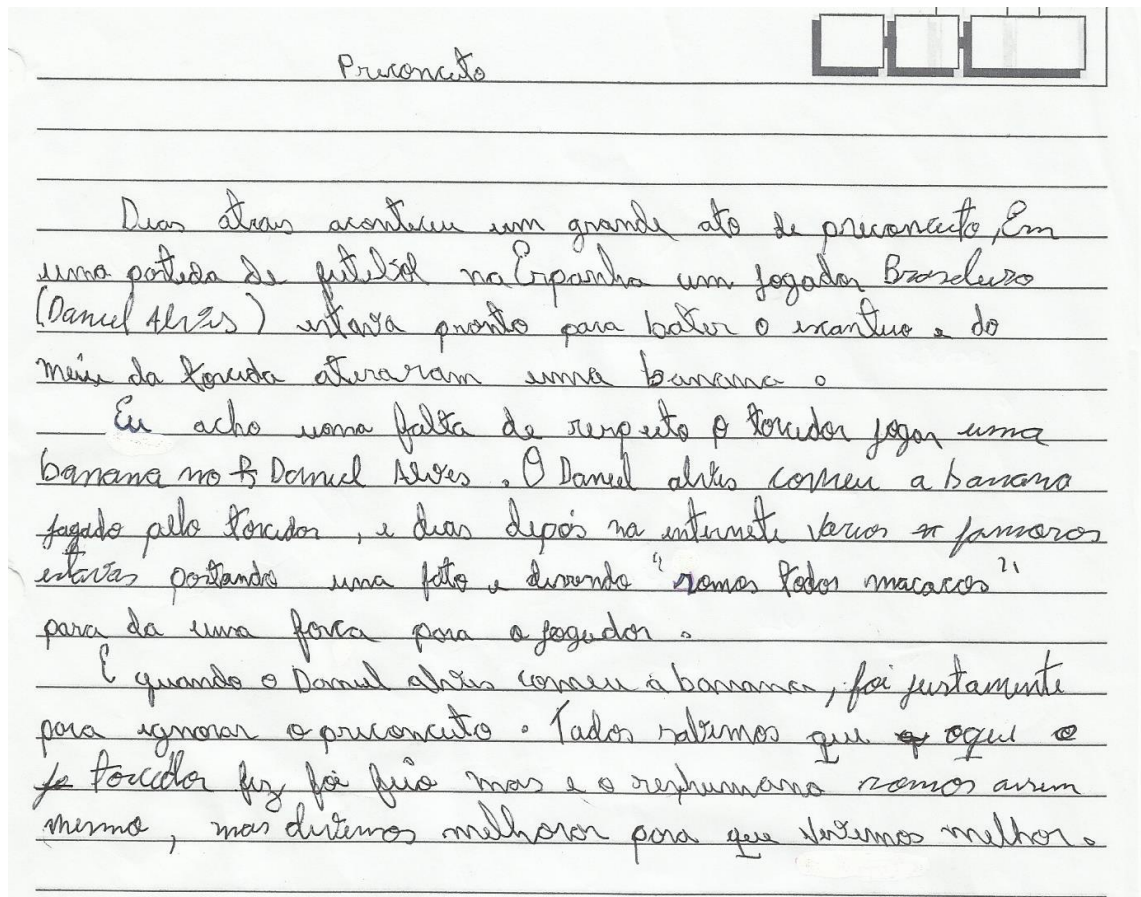
Imagem 2: Redação 02



Fonte: autor 2

O autor inicia a redação dando a sua opinião acerca do preconceito, ele emprega uma linguagem coloquial e argumenta a respeito do caso de preconceito. Pode se identificar o uso de operadores argumentativos, como: **(e)**, **(também)**, Que são operadores de adição, que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Segundo Koche (2013). E do operador **(ainda)**, que pode servir como marcador de excesso temporal/não temporal ou como introdutor de mais um argumento a favor de uma determinada conclusão. No texto ele é um marcador não temporal, e isso pode ser percebido na frase: “e ele ainda comeu”. O **(se)**, que indica uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato, Onde percebemos na frase: “eu se fosse ele eu não ficava calado”. E ainda utiliza o operador **(para)**, que indica uma relação de finalidade. Na frase: “Para as pessoas que fizeram isso com ele”.

Imagem 3: Redação 03



Fonte: autor 3

O texto se inicia com uma sequência narrativa de um acontecido com um jogador de futebol. Sobre isso Koche (2013, p. 75) afirma,

A dissertação escolar é tipologicamente heterogênea, pois, agregadas à tipologia de base dissertativa, podem estar inseridas outras seqüências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa e a predicativa, que dão suporte à argumentação.

Podemos observar com isso que o autor utilizou a sequência do tipo narrativa para produzir a dissertação. Na sequência o autor expõe sua opinião sobre o assunto e continua descrevendo os acontecidos. E defende o argumento que: "o que o torcedor fez foi feio, mas o ser humano é assim mesmo, mas devemos melhorar para que vivamos melhor." O **(para que)**, e o **(para)** indicam uma relação de finalidade. O **(mas)**, opõe dois argumentos orientados em direção contrária. Em "o ser humano é assim mesmo, mas devemos melhorar". O **(e)**, soma argumentos a

favor de uma mesma conclusão. Na frase: “e do meio da torcida atiraram uma banana”

Imagem 4: Redação 04

Justiça com as
próprias mãos

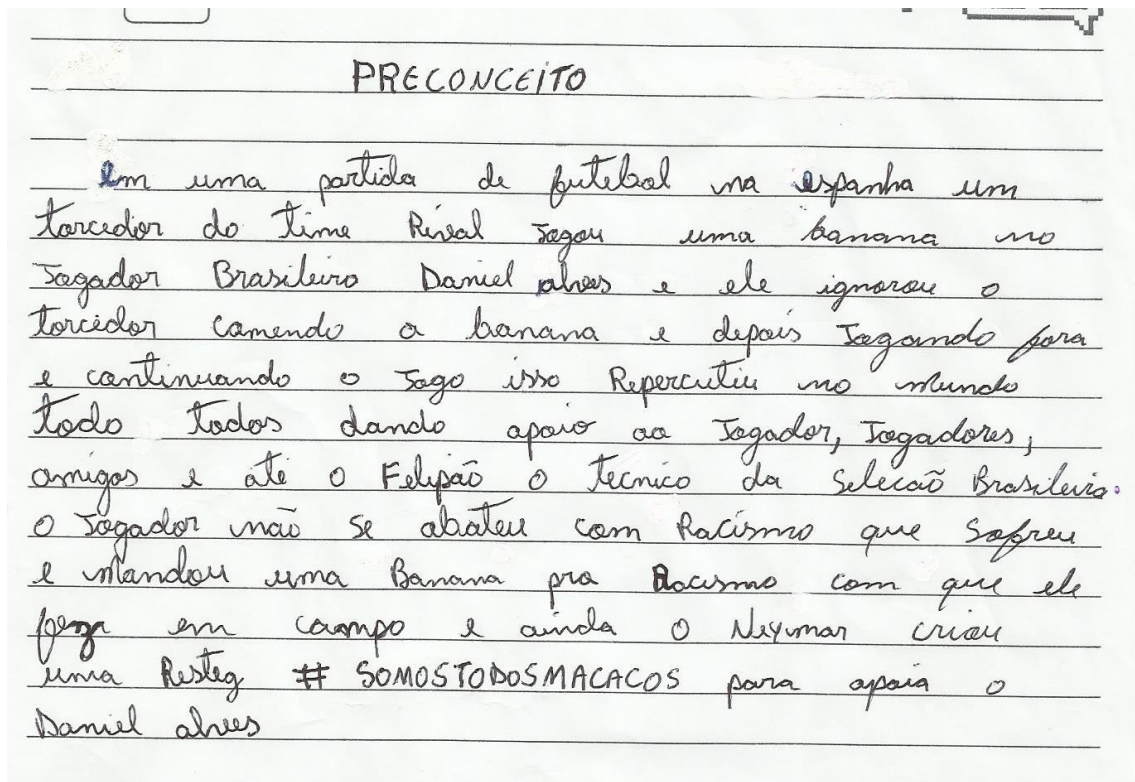
Uma mulher andava pelas ruas da cidade, uma mulher ela não tinha onde morar, o que comer, dormia ela ficava se abrigando onde fosse possível mas ninguém queria ela por perto e nem amizade com ela só porque ela era mendiga um dia viu vários mendigos na cidade as pessoas ficaram com nojo deles como se eles fossem animais sem donos, os mendigos ficaram comendo o que achavam na rua, no lixo etc, um dia ela passou nesse bairro onde ela nunca tinha andado as pessoas pensaram que era a mulher que tinha sequestrado umas crianças e matado, os pais dessas crianças ficaram muito tristes e com muito ódio, ela passou e confundiram ela com a sequestradora pegaram ela amarraram espancaram ela, quando um cara pegou um pau que se chama caibo e acertou no rosto dela, quebrou a face dela, no final descobriram que não era a sequestradora.

Fonte: autor 4

Percebemos problemas de concordância entre as palavras, e gramaticais, e se identifica uma quebra de sentido do texto, onde o autor começa falando de um bairro e depois sem utilizar nenhum conector passa a falar de uma cidade em que a mendiga chegou, e logo em seguida passa a narrar sobre o espancamento da mendiga e no final do texto o autor não conclui de forma clara o que ele narrou ao longo do texto.

No entanto o autor utiliza operadores argumentativos que são: **(Como)**, que estabelecem relações de comparação entre elementos. “As pessoas ficaram com nojo deles como se eles fossem animais”. Utiliza algumas vezes o operador **(e)**, que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.

Redação 05



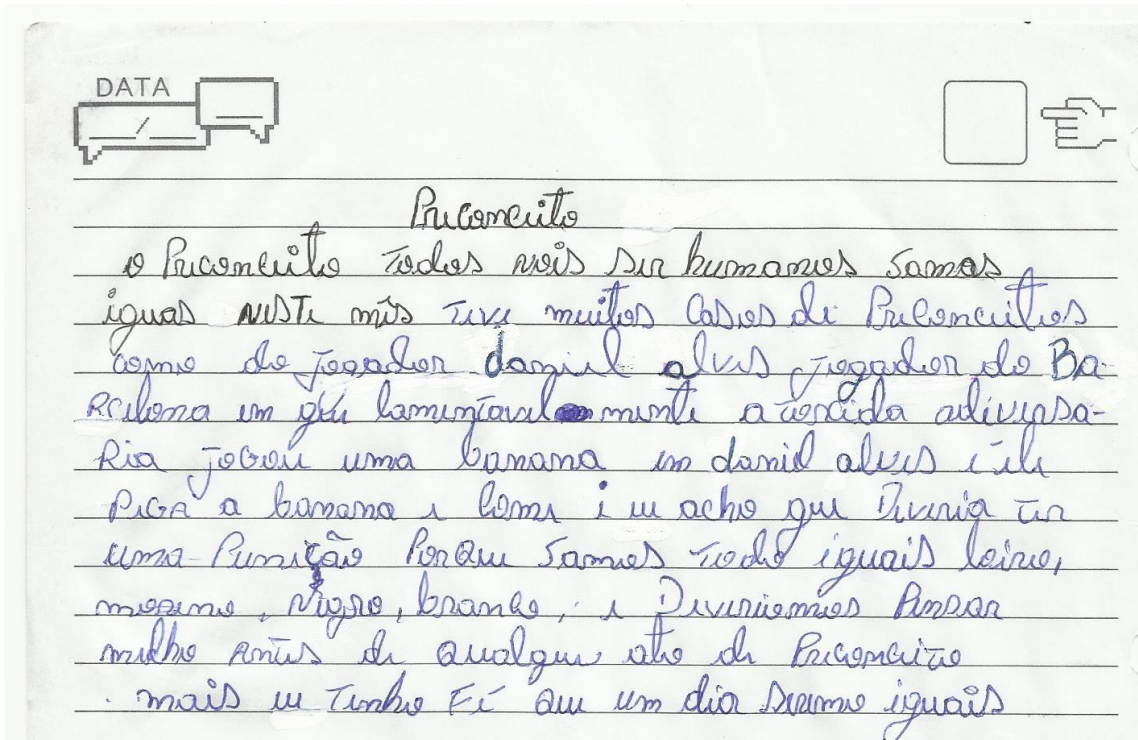
Fonte: autor 5

O autor do texto 05 realizou uma narração de um caso verídico de preconceito que aconteceu com um jogador de futebol durante uma partida. Com isso percebemos que é uma dissertação do tipo que insere uma sequência descritiva que dá suporte à argumentação. Como constatamos em Koche (2013). Se nota também a presença de operadores como: **(e)**, que aparecem várias vezes somando argumentos a favor de uma mesma conclusão. **(se)**, não indica uma condição necessária para realização ou não de um fato. “O jogador não se abateu”. O **(para)**, indica uma relação de finalidade. Na frase: “para apoiar o Daniel Alves”.

Ao perceber que o texto se trata de uma dissertação em que o autor apenas narra um ocorrido não podemos afirmar que ele não se posiciona dentro do texto com argumentos sobre o assunto, pois como salienta Koche (2013, p.18) “Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem produzidas já implica, por si

mesma, uma opção. Também nos textos denominados **narrativos** e **descritivos**, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau”. Com isso pode se afirmar que nenhum texto é neutro, e que todos trazem uma ideologia, como está referenciado no suporte teórico.

Imagem 6: Redação 06

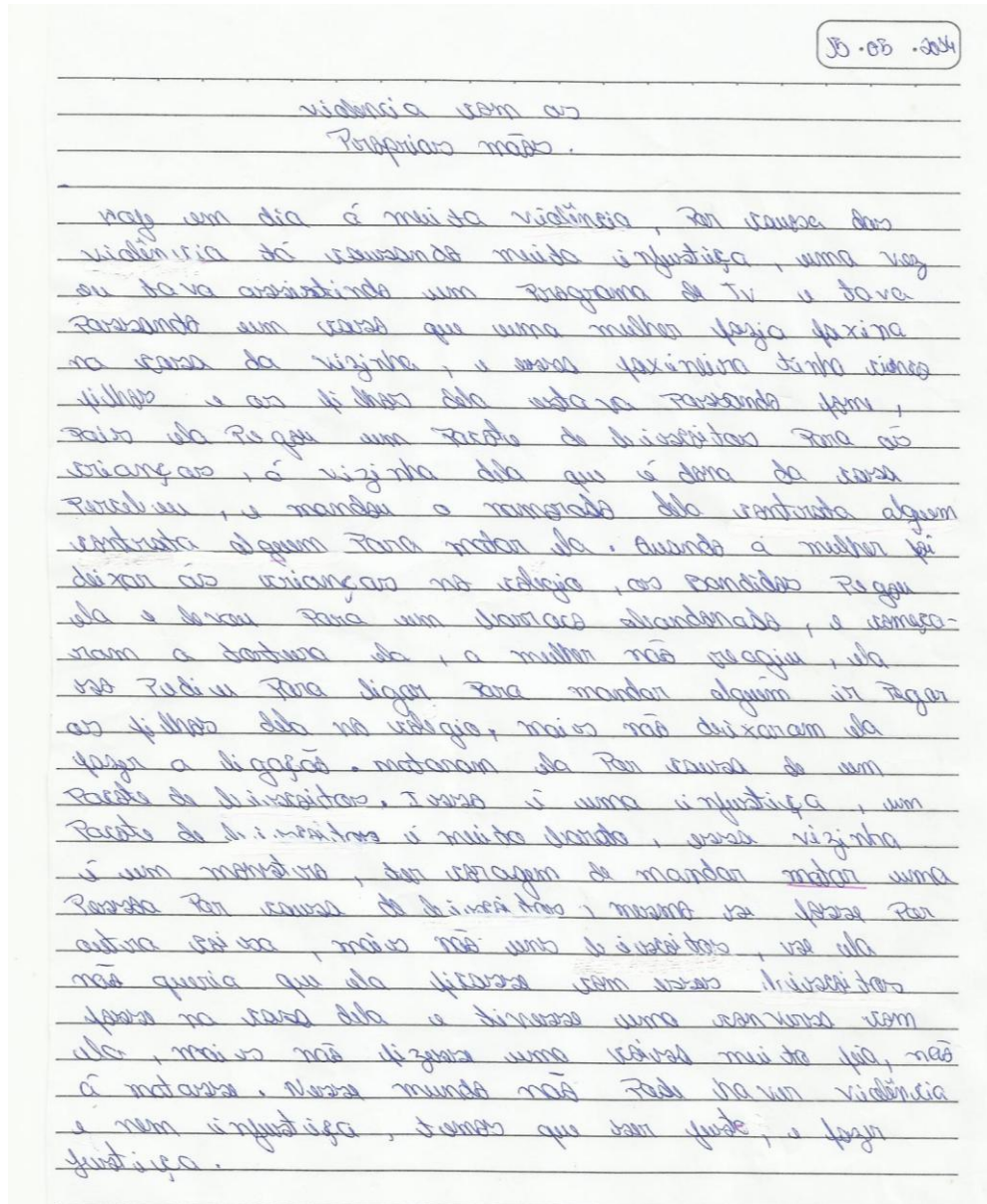


Fonte: autor 6

O autor da redação 06 demonstra argumentos contra o preconceito, e dá sua opinião sobre o caso utilizando operadores argumentativos, que são: **(como)**, que inicia uma oração subordinada denotadora de exemplo, percebemos isso na frase: “Teve muitos casos de preconceito como do jogador Daniel Alves”, o **(porque)**, que justifica o enunciado anterior, para explicar a igualdade entre as pessoas. “Porque somos todos iguais” E ainda argumenta que “Deveríamos pensar melhor antes de qualquer ato de preconceito mais eu tenho fé que um dia seremos iguais”. Podemos perceber que o aluno fez uma confusão entre a conjunção “mas”, e o advérbio “mais”, e isso se é muito comum entre alunos com pouca leitura. Apesar dos erros gramaticais o sentido da frase não é comprometido. Ele ainda utiliza os operadores argumentativos **(mas)**, que opõe argumentos orientados em direção contrária, e o operador **(e)**, de adição que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. “e

deveríamos pensar melhor”. Koche (2013). O aluno cometeu um sério desvio ortográfico para a série, quando trocou o e por i, na frase “i eu acho”.

Imagem 7: Redação 07



Fonte: autor 7

A redação 07 contém um operador argumentativo que aparece várias vezes que é o **(por causa)**, Como na frase: “por causa da violência tá causando muita injustiça”. Que inicia uma oração subordinada denotadora de causa, e o **(para)**, “contratar alguém para matar ela”, Que indica uma relação de finalidade, o **(mas)**, “mas não deixaram ela fazer a ligação”, que contrapõe argumentos voltados para conclusões contrárias, Segundo Koche (2013).

O autor argumenta contra a injustiça e defende que: “*não deve haver violência e nem injustiça no mundo e que temos que ser justos*”. Apesar dos problemas que o texto apresenta eles não comprometem a coerência textual, pois o autor da dissertação dá a sua opinião a respeito do assunto e com isso mesmo que em menor grau a argumentação se faz presente. Como confirma Koche (2013).

4.1 Resultados

Por meio das análises das redações dos alunos do ensino fundamental, e observações realizadas em sala, pode-se perceber que as dificuldades encontradas pelos discentes são significativas no que se refere à argumentação, assim como no campo lexical, pois se pode verificar que os alunos sentem muita dificuldade no uso das palavras, e isso se deve ao restrito vocabulário de alguns. É importante destacar que mesmo com essas dificuldades, alguns conseguem a coerência do texto, pois como observamos o que falta é um contato maior com uma variedade de textos.

É interessante notar que os alunos produziram as redações apoiados em casos reais, que já haviam assistido ou ouvido em algum canal de informação, pois utilizam muito a descrição dos fatos e ficam apenas em opiniões do senso comum, e assim utilizam poucos argumentos nas produções.

Quanto aos operadores argumentativos presentes nos textos produzidos pelos alunos permitiram avaliar o comportamento que os mesmos exercem e o sentido que eles causam no texto.

Contudo, a análise feita com base na semântica argumentativa, nos revelou que mesmo com esses problemas lexicais, os operadores argumentativos estudados nesses gêneros, do tipo dissertação escolares, aparecem bem colocados em alguns, exercendo cada um sua função no texto, estabelecendo assim a coesão textual.

Com relação às redações, percebemos que as produções foram condizentes com a realidade que observamos no dia a dia da sala de aula, assim como está referenciado também no suporte teórico utilizado, no que diz respeito à produção de textos na sala de aula e à dificuldade argumentativa dos alunos.

Pode-se considerar, assim, que a pesquisa foi satisfatória, ao ponto que conseguimos alcançar o objetivo geral, que era observar e realizar um estudo sobre

as dificuldades argumentativas dos alunos do 8º ano, e os objetivos específicos desejados da problematização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa justifica-se pela importância em realizar um estudo sobre as dificuldades argumentativas mais recorrentes nos textos dos alunos, tendo em vista que o ato de argumentar, isto é, de “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (Koch 2009, p.17). O objeto de estudo do presente trabalho está pautado em investigar as dificuldades argumentativas mais recorrentes, para tanto se desenvolveu os objetivos específicos, que são: Observação das práticas de produções escritas propostas na turma; Análise das produções textuais desenvolvidas pelos alunos; Identificação das dificuldades argumentativas mais recorrentes nos textos dos alunos. Para alcançar os objetivos desejados se partiu para a metodologia em que a pesquisa realizada é descritiva e exploratória, pois se trata de descrever as dificuldades que são mais recorrentes, a coleta de corpus se deu por meio das análises das produções, ver nos (apêndices).

Após as análises se acredita ser importante deixar aos alunos algumas considerações a respeito da escrita de textos argumentativos. A partir da pesquisa desenvolvida com os alunos do 8º ano e estudo realizado minuciosamente fundamentado em autores como: Geraldi (1996-1997-2001-2002 – 2006), Kock (1984-2000-2001-2002-2009), Koche (2013), Citelli (2012), Osakabe (1999), entre outros, chegamos à conclusão de que a prática de produção de textos, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro é de grande importância para a formação do aluno e que ela contribui em muitos aspectos positivos que vão desde melhorar a escrita, com a prática, até tornar-se capaz de compreender textos, dos mais simples aos mais complexos, e assim serem alunos críticos formadores de opiniões. Como sugere os PCN (1998, p. 95),

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é preciso investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre o assunto e o que está aprendendo sobre ele. Essa ousadia exige para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos.

Esse é um dos maiores desafios da escola, forma cidadãos que tenham vontade de escrever e expor suas ideias para o mundo. Por isso é importante que o professor leve em consideração o que o aluno está aprendendo com o que ele já sabe, pois antes de aprender a escrever, a ler ele já é um formador de opiniões fora do contexto escolar, o que os professores devem fazer é lapidá-los instigando a prática da leitura, tornando-os possíveis escritores e também leitores críticos.

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, são textos (COSTA VAL, 2006, p.03).

É preciso que o professor em sua prática pedagógica deixe claro ao aluno essa noção de texto para que se tenha consciência de que o texto é importante para aprendizagem, e que o discurso é essencial para que ocorra a interação sociocomunicativa entre as pessoas, seja na forma escrita ou falada.

Uma educação baseada na produção de texto é requisito básico em qualquer contexto escolar, e a argumentação clara e consciente do que se está escrevendo é primordial para que o texto esteja bem estruturado e tenha sentido, e para isso é necessário que ele contenha coesão e coerência que são elementos da textualidade (Costa Val 2006).

Cabe então aos educadores criarem mecanismos que ofereça estabilidade e segurança para que os alunos adquiram o gosto pela escrita, e saibam se posicionar diante de qualquer assunto de forma crítica, argumentando contra ou a favor de algum fato com coerência no que se escreve.

A partir das análises realizadas nos textos, detectamos que a produção de texto dos alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Picos Piauí, apresentam algumas dificuldades que são significativas no que se refere à argumentação, assim como no campo lexical, pois pode se verificar que os alunos sentem muita dificuldade no uso das palavras, e isso se deve ao restrito vocabulário de alguns. É importante destacar que mesmo com essas dificuldades, alguns conseguem a coerência do texto, pois como observamos o que falta é mais contato com uma maior variedade de textos dentro e fora da sala de aula, para isso é preciso que o professor tenha a preocupação em levar o aluno a ter consciência

da importância da produção dinamizando as aulas de forma que os discentes percebam essa importância através do contato com uma variedade de produções.

Contudo este trabalho tem sua relevância, visto que a pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Picos Piauí, e o estudo da argumentação presente nos textos dos alunos ajuda a compreender melhor a forma de produção e o que causa as dificuldades no momento da produção. A quem for realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre as dificuldades argumentativas mais recorrentes dos alunos, se sugere que: conheça e observe bem o campo a ser pesquisado, investigue as principais dificuldades na argumentação, e busque evidentemente não solucionar, mas dar suporte para que o assunto seja compreendido a fundo. Assim como fazer uma pesquisa que abranja outras escolas não só da rede municipal, como também da rede privada, podendo assim fazer uma comparação entre ambas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa,** Brasília: MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio – discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CITELLI, Adilson O. **O Texto Argumentativo.** 1ª Ed. São Paulo: SCIPIONE, 2004.

_____. **Linguagem e Persuasão.** 11ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa, argumentação.** São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRUZ, Mônica Cidele da. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção.** 2005. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005.

DIONISIO, Ângela. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, W.J. (org). **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

KOCH, I.G.V. **Texto e Coerência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 17ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCHE, Vanilda Salton. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEGASSI, R.J. Professor e Escrita: A construção de Comandos de Produção de Textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol.42, p.55-79, Jul /dez, 2003.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. São Paulo: 1997.

SILVA, Gisele Novais da. A argumentação presente em Diferentes Gêneros Textuais. **Anagrama**, São Paulo, 1ª Ed (2); 01-06, 2008.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática de ensino de língua materna. **Acta Scientiarum** v.21 (1); 79 - 88, 1999.

ANEXOS



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
 () Dissertação
 (X) Monografia
 () Artigo

Eu, Sirlândia da Costa Gonçalves,
 autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
 gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Dificuldades argumentativas mais recorrentes nas produções
escritas de alunos do 8º ano de uma escola da rede pública da cidade de Picos-PI
 de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
 de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 17 de março de 2015.

Sirlândia da Costa Gonçalves
Assinatura

Assinatura