



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**LUIZ GUSTAVO DA SILVA**

**A INTERTEXTUALIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS: UMA PESQUISA INTERVENTIVA NUMA TURMA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MACEIÓ**

**2020**

**LUIZ GUSTAVO DA SILVA**

**A INTERTEXTUALIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS: UMA PESQUISA INTERVENTIVA NUMA TURMA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), - como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

**MACEIÓ**

**2020**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586i Silva, Luiz Gustavo da.  
A intertextualidade na escrita de textos argumentativos : uma pesquisa  
interventiva numa turma do ensino fundamental / Luiz Gustavo da Silva. – 2020.  
149 f. : il. color.

Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade  
de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 146-149.

1. Intertextualidade. 2. Argumentação. 3. Ensino da escrita. I. Título.

CDU: 808

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ GUSTAVO DA SILVA

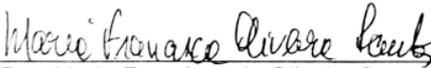
Titulo do trabalho: "A INTERTEXTUALIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: UMA PESQUISA INTERVENTIVA NUMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 19 de fevereiro de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Francisca de Oliveira Santos (PPGLL/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 19 de fevereiro de 2020.

A Luna, Kalel e Mel.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter permitido que eu não submergisse nas trevas;

À Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira por ter me orientado de maneira pontual e competente;

Às Profas. Dra. Adna Lopes e Dra. Maria Inez Matoso pelos vários incentivos ao longo do curso de mestrado;

Aos professores do PROFLETRAS pelos conhecimentos transmitidos desde o primeiro dia do mestrado;

Aos colegas da turma 5 do PROFLETRAS;

Aos amigos Hermenegildo e Maria (e família) pelos bons momentos que compartilhamos no CEDU;

À direção das duas unidades de ensino onde realizamos este trabalho;

À Profa. Maria Rejane dos Santos Costa por ter acreditado em nossa proposta;

Aos Secretários Municipais de Educação Marcelo Beltrão de Siqueira e Amanda Alves da Silva Lyra;

Aos estudantes que participaram desta pesquisa de mestrado de forma voluntária e muito acolhedora;

Por fim, à minha esposa por ter cuidado dos gêmeos sozinha, enquanto eu cursava o mestrado.

## RESUMO

A argumentação é uma atividade discursiva que está presente no nosso dia a dia e se caracteriza pela intenção de convencer e persuadir o interlocutor por meio do emprego de diferentes argumentos, tanto na oralidade quanto na escrita. Podemos construir com base na argumentação soluções para nossos problemas, concordando ou discordando a partir de nosso ponto de vista ou de outrem. Nossa experiência tem demonstrado que os alunos não estão conseguindo formular textos argumentativos em que demonstrem seu ponto de vista, em virtude de três fatores: o primeiro refere-se à falta de conhecimento sobre o tema; o segundo, à falta de conhecimento sobre a própria estrutura argumentativa; o último, à predileção por cópia e colagem de textos de outrem. O resultado dessa combinação é muitas vezes um texto argumentativo que tem mais plágio do que autoria. Pensando em reverter esse quadro, nosso objetivo é ensinar aos alunos a incorporarem as diversas vozes à sua escrita argumentativa, sem a perspectiva do apagamento como sujeito e sem a necessidade de plagiar, através de uma metodologia de caráter interventivo que permitiu aos alunos aprenderem a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva. A fundamentação teórica deste trabalho foi alicerçada em dois conceitos: a intertextualidade e a argumentação. Para as questões relacionadas à argumentação, utilizamos inicialmente Adam (2011); Cabral (2017); Ferreira (2017); Fiorin (2015); Garcia (2010); Koch (2011, 2016); Marquesi (2017), Sacrini (2016), Walton (2012), Weston (2009); para as questões relacionadas à intertextualidade, foram utilizados os postulados de Bakhtin e da Linguística Textual, a saber: Antunes (2010, 2017); Cavalcante (2017, 2018); Fiorin (2015); Koch (2012); Marcuschi (2008). A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação, com a qual foi desenvolvida uma sequência de atividades tendo como base a intertextualidade e a argumentação. Os dados colhidos neste trabalho evidenciam que a intertextualidade contribui de forma significativa para a (re)construção de sentido de um texto argumentativo, não somente como um argumento de autoridade, mas também como um princípio constitutivo. O resultado final foi a possibilidade de formular um texto argumentativo sem a necessidade de plagiar argumentos de outra pessoa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intertextualidade; argumentação; ensino de escrita; reescrita.

## **ABSTRACT**

Argumentation is a discursive activity that is present in our daily lives and is characterized by the intention of convincing and persuading the interlocutor through the use of different arguments, both in orally and in writing. We can build, based on argument, solutions to our problems, agreeing or disagreeing from our point of view or that of others. Our experience has shown that students are not able to formulate argumentative texts in which they demonstrate their point of view, due to three factors: the first refers to the lack of knowledge on the subject; the second to the lack of knowledge about the argumentative structure itself; the last, the predilection for copying and pasting someone else's texts. The result of this combination is often an argumentative text that has more plagiarism than authorship. Thinking about reversing this situation, our goal is to teach students to incorporate the different voices in their argumentative writing, without the perspective of erasure as a subject and without the need to plagiarize, through an interventionist methodology that allowed students to learn how to position critically, responsibly and constructively. The theoretical foundation of this work was based on two concepts: intertextuality and argumentation. For questions related to argumentation, we initially used Adam (2011); Cabral (2017); Ferreira (2017); Fiorin (2015); Garcia (2010); Koch (2011, 2016); Marquesi (2017), Sacrini (2016), Walton (2012), Weston (2009); for questions related to intertextuality, Bakhtin's and Textual Linguistics postulates were used, namely: Antunes (2010, 2017); Cavalcante (2017, 2018); Fiorin (2015); Koch (2012); Marcuschi (2008). The applied methodology was action research, with which a sequence of activities was developed based on intertextuality and argumentation. The data collected in this work show that intertextuality contributes significantly to the (re) construction of the meaning of an argumentative text, not only as an argument of authority, but also as a constitutive principle. The end result was the possibility of formulating an argumentative text without the need to plagiarize someone else's arguments.

**KEYWORDS:** Intertextuality; argumentation; writing teaching; rewritten.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Texto plagiado da Wikipédia .....	19
Figura 2: Texto fonte da Wikipédia que foi plagiado.....	20
Figura 3: Intertextualidade no eixo da leitura.....	25
Figura 4: A função da Intertextualidade no eixo da escrita.....	25
Figura 5: A última Ceia, de Leonardo da Vinci .....	36
Figura 6: A última ceia 1 segundo os Simpsons.....	37
Figura 7: A última ceia 2 segundo os Simpsons.....	37
Figura 8: O dia da consciência negra por Angeli .....	38
Figura 9: Paráfrase 1 de cada macaco no seu galho .....	38
Figura 10: Paráfrase 2 de cada macaco no seu galho .....	39
Figura 11: Exemplo de Intertextualidade ampla por subversão .....	39
Figura 12: Exemplo 1 de copresença.....	40
Figura 13: Exemplo 2 de copresença.....	41
Figura 14: Exemplo 3 de copresença.....	41
Figura 15: Exemplo 5 de copresença.....	42
Figura 16: Exemplo 5 de copresença.....	43
Figura 17: exemplo 1 de derivação.....	43
Figura 18: exemplo 2 de derivação.....	44
Figura 19: exemplo 3 de derivação.....	45
Figura 20: exemplo 4 de derivação.....	45
Figura 21: exemplo 5 de derivação.....	45
Figura 22: Outras formas de intertextualidade 1 .....	47
Figura 23: Outras formas de intertextualidade 2 .....	47

Figura 24: Sugestões de gêneros textuais conforme os PCN .....	52
Figura 25: Orientação conforme a Teoria da Argumentação .....	64
Figura 26: Orientação argumentativa segundo a LT .....	65
Figura 27: Texto-base aplicado na sondagem .....	76
Figura 28: Produção 1 do teste de sondagem .....	77
Figura 29: Produção 2 do teste de sondagem .....	77
Figura 30: Produção 3 do teste de sondagem .....	77
Figura 31: Produção 4 do teste de sondagem .....	78
Figura 32: Produção 5 do teste de sondagem .....	78
Figura 33: Produção 6 do teste de sondagem .....	79
Figura 34: Produção 7 do teste de sondagem .....	79
Figura 35: Produção 8 do teste de sondagem .....	80
Figura 36: Produção 9 do teste de sondagem .....	81
Figura 37: Imagem da ferramenta COMPARE .....	83
Figura 38: Imagem do resultado da ferramenta compare .....	84
Figura 39: Reprodução do resultado do aplicativo .....	84
Figura 40: Imagem do resultado site Plagium .....	85
Figura 41: Indicação da fonte do plágio .....	86
Figura 42: Ilustração de uma proposta didática .....	87
Figura 43: Ilustração da nossa proposta didática .....	89
Figura 44: Ilustração de um planejamento .....	96
Figura 45: P1B .....	117
Figura 46: P1C .....	117
Figura 47: P1A .....	118
Figura 48: Indicação da fonte do plágio de P1A .....	118
Figura 49: P2A-2 .....	141

Figura 50: P2B-2 .....	141
Figura 51: P2C-2 .....	142

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Síntese da pesquisa realizada..... 71

Tabela 2: Resumo da avaliação da ferramenta do aplicativo ..... 83

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Argumentação segundo a BNCC.....	53
Quadro 2: Resumo dos argumentos de ligação .....	61
Quadro 3: Quadro resumo dos argumentos de dissociação .....	62

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

PT – Partido dos Trabalhadores

LD – Livro didático

LT – Linguística textual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 INTERTEXTUALIDADE</b> .....	24
2.1 SURGIMENTO DO CONCEITO DE INTERTEXTUALIDADE .....	26
2.2 DO DIALOGISMO À INTERTEXTUALIDADE .....	29
2.3 INTERTEXTUALIDADE NA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	32
2.4 AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE .....	35
2.4.1 <i>Implícita ou ampla</i> .....	35
2.4.2 <i>Explícita ou estrita</i> .....	39
2.4.3 <i>Outras formas de intertextualidade</i> .....	46
2.4.4 <i>Plágio</i> .....	49
<b>3 ARGUMENTAÇÃO</b> .....	44
3.1 ARGUMENTAÇÃO SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	51
3.2 A ABORDAGEM DA ARGUMENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO .....	53
3.3 ARGUMENTAÇÃO COM ESTRATÉGIA TEXTUAL.....	56
3.4 ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO.....	58
3.5 A BASE DA CONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS.....	59
3.6 TIPOS DE ARGUMENTOS .....	61
3.7 A DISPOSIÇÃO DOS ARGUMENTOS.....	62
3.8 A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA .....	63
3.9 SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA SEGUNDO A LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	64
3.10 GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	65
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	59
4.1 CONTEXTO DE PESQUISA .....	70
4.2 ATIVIDADES DE SONDAÇÃO E OS RESULTADOS OBTIDOS .....	70
4.2.1 <i>A tipologia textual utilizada</i> .....	76
4.2.2 <i>Acréscimo de novas informações ao texto</i> .....	78
4.2.3 <i>Expressões indicativas de intertextualidade</i> .....	79
4.2.4 <i>Presença de elementos argumentativos</i> .....	80
4.2.5 <i>Presença de Plágio no texto</i> .....	81

4.2.6	<i>Dados obtidos pela ferramenta COMPARE</i>	82
4.2.7	<i>Dados obtidos pelo site Plagium</i>	85
4.3	PLANO DE AÇÃO	87
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>99</b>
5.1	CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	99
5.2	ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS APÓS O MÓDULO 1	100
5.2.1	<i>Bloco 1: Gênero artigo de opinião</i>	102
5.2.2	<i>Bloco 2: O uso e a construção da argumentação</i>	106
5.2.3	<i>Bloco 3: A intertextualidade</i>	115
5.3	ANÁLISE (2) DO SEGUNDO GRUPO DE TEXTOS	119
5.3.1	<i>Bloco 1: Gênero artigo de opinião</i>	119
5.3.2	<i>Bloco 2: O uso e a construção da argumentação</i>	124
5.3.3	<i>Bloco 3: A Intertextualidade</i>	132
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No nosso dia a dia, interagimos com o nosso interlocutor de diversas formas, tanto na oralidade quanto na escrita, através de uma conversa face a face ou por meio da tecnologia para inúmeras finalidades, entre elas, a de tentar, por meio da palavra, resolver conflitos, impasses ou problemas. O uso da palavra com esse fim deve ser construído segundo Walton (2012, p. 4), com base no diálogo argumentativo, isto é, por meio da troca de mensagens ou de atos de fala entre dois (ou mais) participantes.

As soluções que surgem desse diálogo argumentativo devem, portanto, nascer da exposição dos pontos de vistas convergentes ou divergentes sobre determinado assunto ou fato. Segundo o autor, cada diálogo depende da cooperação entre os participantes para que haja troca de perguntas e respostas entre as partes.

Apresentar um ponto de vista, além do ato em si, também representa socialmente o exercício efetivo da cidadania. Não podemos individualmente ou como sociedade abrir mão dessa prática social nem admitirmos, mesmo em momentos difíceis em que o senso crítico perde a razão, que gritos, chutes, murros, pontapés, cusparadas ou intimidações sejam nossos instrumentos argumentativos, como já presenciamos durante alguns debates em Brasília. Para isso não ocorrer, precisamos aprender dominar a argumentação e colocá-la em prática.

Pensando na construção de uma sociedade com um perfil mais cidadão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elencam 10 objetivos para o Ensino Fundamental que procuram orientar os professores a trabalharem alguns princípios democráticos (norteadores) para que os alunos entendam e compreendam a cidadania como um elemento atuante no contexto sociopolítico; que os alunos aprendam a posicionar-se de forma crítica, responsável e construtiva em diferentes contextos sociais, através do diálogo como forma mediadora de conflitos; que aprendam também a tomar decisões coletivas; que aprendam a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos com o objetivo de adquirir e construir conhecimento; que aprendam a questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los. (BRASIL, 1998, p.5)

Caminhando no sentido de uma formação em prol do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, os PCN também ressaltam a importância de cada aluno se tornar capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra como cidadão, de produzir

textos eficazes nas mais variadas situações, tendo sua linguagem orientada no sentido de uma interação social, pois “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL,1998, p. 22).

Em outras palavras:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (BRASIL,1998 p. 22)

À nossa disposição encontramos, como sugestão dos PCN, uma variedade de gêneros textuais que utiliza a tipologia textual argumentativa-dissertativa de forma mais predominante, com o objetivo de permitir aos alunos que possam gradativamente aprender um conjunto de conhecimentos discursivos que desenvolvam o pensamento crítico tanto no plano oral quanto no escrito, como por exemplo, os debates, as entrevistas, depoimentos, comentários, os artigos de opinião, notícias, cartas de leitores, editoriais entre outras indicações dos PCN.

No entanto, essa nova forma de empregar a linguagem não tem alcançado a própria meta estipulada pelos documentos oficiais, PCN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, a de os alunos saírem da escola como cidadãos críticos, mesmo utilizando novos contextos de produção mais próximos da realidade do próprio alunado e novas metodologias de ensino que visam fortalecer, justamente, a troca de conhecimento na relação escola-aluno-sociedade.

Nossa linha de trabalho situa-se nos entraves decorrentes da falta de leitura, de compreensão e de conhecimento prévio de forma ampla. Esse agrupamento de dificuldades, infelizmente, tem-se transformado em empecilho para o início da prática da escrita. A consequência disso se materializa em problemas de construção textual, falta de repertório cultural, apagamento do sujeito como autor, entre outros problemas que podem ser resumidos em duas situações específicas, a saber.

Na escola estadual, onde trabalho desde 2010, muitos alunos até conseguem estruturar uma sequência de orações com base numa estrutura sintática simples, ao produzirem por exemplo um texto argumentativo, mas lhes faltam desenvolver a temática, a progressão textual, e neste caso específico, o seu ponto de vista, principalmente.

Na segunda situação, estão os alunos que não conseguem sequer iniciar o mesmo tipo de texto argumentativo por falta de repertório sociocultural, ou seja, faltam-lhes conhecimentos mínimos sobre determinada temática.

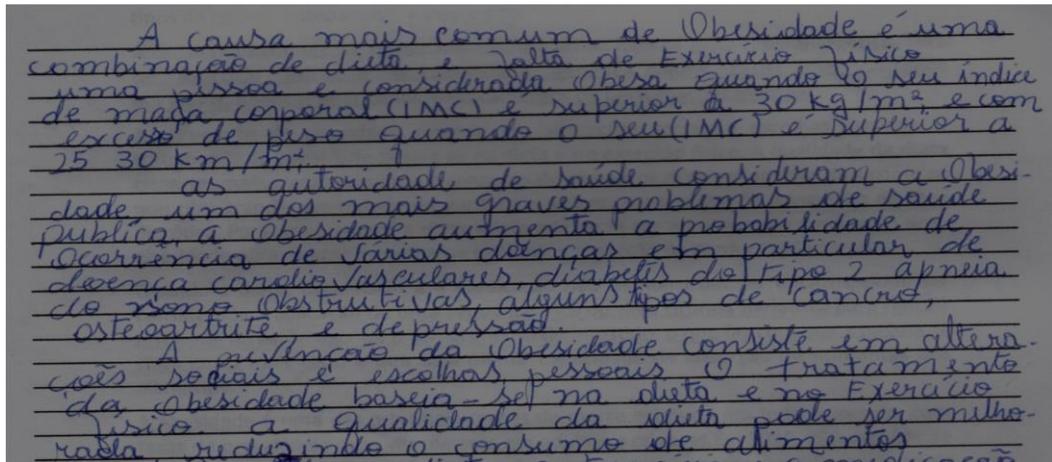
Entendemos que o resultando final dessas duas situações termina tendo o mesmo desfecho por razões diferentes: impossibilidade de formular um simples ponto de vista. Justamente, para que a construção de um texto se encaminhe para a formulação de um ponto de vista, é necessário, além dos próprios recursos da estrutura argumentativa, que o escritor conheça a temática, minimamente.

Nossa experiência tem identificado nesse contexto outro problema praticado repetidas vezes por parte dos alunos como sendo a forma de superar (resolver) “determinadas dificuldades”. Seus textos estão sendo elaborados à base de cópia (Ctrl + C e Ctrl + V) literalmente. Em outras palavras, a produção textual apresentada é um plágio.

De um modo geral, os textos são transcritos de livros de fontes de consulta diversas ou dos sítios da internet para a folha de redação sem que haja planejamento dos tópicos, balanceamento do grau de informatividade, análise da progressão e unidade temáticas, avaliação e reescrita. A argumentação apresentada nos textos desses alunos pertence à outra pessoa. Temos, assim, um ponto de vista pessoal terceirizado que se “aprende na escola”.

A figura a seguir ilustra de maneira significativa o que vem ocorrendo. Foi solicitada aos alunos uma produção de texto com o tema “Obesidade”. Um pequeno grupo de alunos conseguiu concluir a atividade em 120 minutos. O outro grupo, composto por uma parte significativa dos estudantes, cujas dificuldades acabamos de relatar, recebeu um novo prazo de uma semana para entregar a produção.

Figura 1: Texto plagiado da Wikipédia

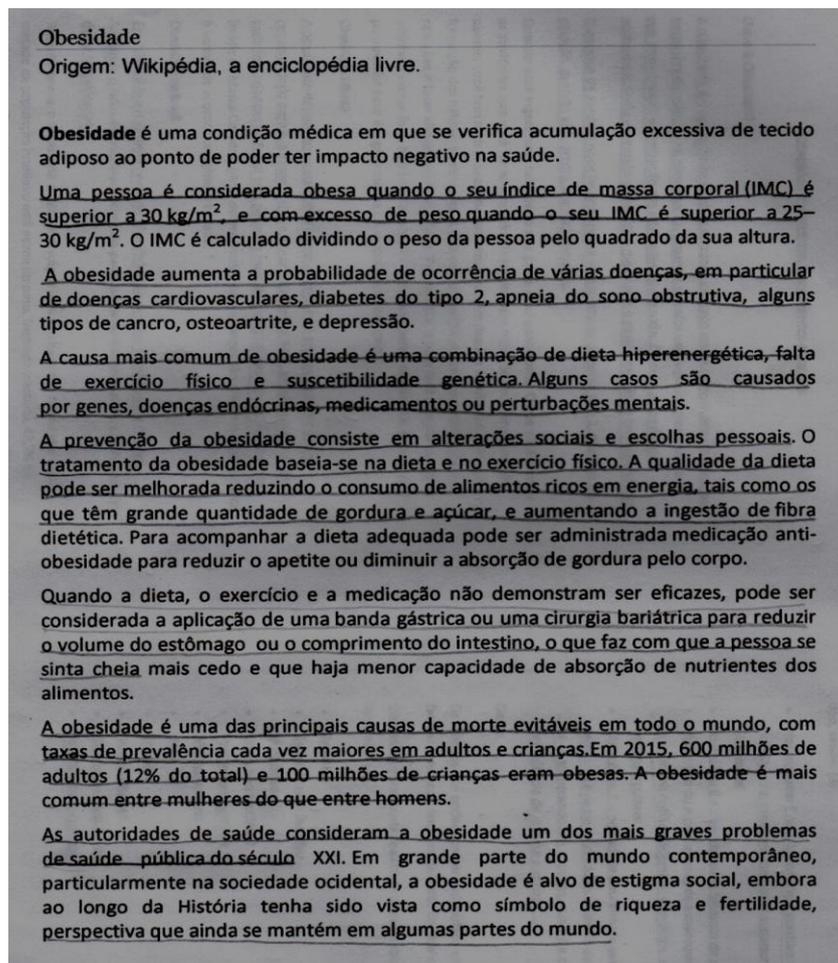


Em torno de 90% das produções que foram realizadas em casa, percebemos certa repetição de algumas palavras em alguns textos numa leitura inicial. Depois de uma leitura mais aprofundada e comparativa, verificamos que havia uma coincidência de narrativa e um mesmo texto padronizado e organizado em formas diferentes. No final da correção dos textos, ficou mais que evidente que os textos haviam sido copiados de uma fonte comum. A seguir está o texto original de consulta, isto é, o verbete da Wikipédia<sup>1</sup>, o qual passou por esse processo de “reescrita”.

---

<sup>1</sup>A Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa; encontra-se, atualmente, sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos, cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente". Integrando um dos vários projetos mantidos pela Wikimedia, os mais de 43 milhões de artigos (1 016 179 em português, até 14 de fevereiro de 2019), hoje encontrados na Wikipédia, foram escritos de forma conjunta por diversos voluntários ao redor do mundo.

Figura 2: Texto fonte da Wikipédia que foi plagiado



Como vemos, praticamente o texto fonte foi transcrito de forma literal. A diferença está na alteração da ordem dos parágrafos. Nesse caso, os alunos acessaram a Wikipédia e copiaram o verbete Obesidade<sup>2</sup>, invertendo apenas a posição dos parágrafos do verbete, como pode ser visto na figura 1.

A revista Veja publicou, em seu site, no dia 29/10/2018, uma matéria que trata dessa postura de copiar trechos sem a indicação da fonte no âmbito do Ensino Superior e apresenta dados estarrecedores com base numa pesquisa realizada pela consultoria acadêmica Data 14, em parceria com a empresa de software educacional *Turnitin*. A pesquisa constatou que “87% deles [dos alunos que] chegaram à universidade sem ter noção exata do que é **plágio** e sem

<sup>2</sup><https://pt.wikipedia.org/wiki/Obesidade>

saber ao certo o que configura uma citação ou uma cópia de conteúdo em um trabalho acadêmico”. (grifo nosso). Ainda de acordo com a reportagem:

A pesquisa mostrou, por exemplo, que a maioria dos alunos (98,4%) considera que copiar trechos de trabalhos é algo grave ou gravíssimo. No entanto, apenas uma minoria (4,5%) acredita que o plágio seja sempre intencional. Além disso, o levantamento aponta que 36,7% dos alunos admitem já ter copiado trechos de textos sem fazer a devida citação. E oito em cada dez alunos ouvidos afirmam que ações educativas podem prevenir que alunos cometam plágio.

Para Koch (2015), “a escrita, portanto, é uma atividade que pode exigir a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito comunicativo”. Assim, reorientar primeiramente a prática de copiar-e-colar tornou mais do que necessária e urgente para os alunos em todas as idades. A escola, portanto, precisa intervir antes que essa prática seja associada a algo regular e sem consequências.

Utilizar um trecho de outro texto, adaptar, parafrasear não torna o texto em algo menor. Trata-se de um recurso muito utilizado em livros, revistas, jornais e entrevistas. Pelo contrário, o empréstimo devidamente demarcado torna o texto mais sólido e fundamentado em informações que podem estar temporariamente distantes, mas que ainda assim se interligam com a intenção de “atestar um dizer ou validá-lo”, segundo Cavalcante et al. (2017, p. 121).

Nesse sentido, compartilhamos o mesmo entendimento defendido por Cavalcante et al. (2017, p. 109) quando afirmam que “o diálogo entre os textos pode repercutir positivamente sobre a compreensão e a produção textual” e daí ajudar na formulação do pensamento crítico de forma direta.

Encontramos a mesma visão em Bakhtin/Volochinov (2018 [1959], p. 144) sobre o uso do discurso do outro sem que se perca com isso a independência de ambos, o que cita e o citado, “conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva”:

[...] o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. Ainda mais, a enunciação citada tratada apenas como um tema do discurso só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso. (VOLOCHÍNOV, 2018[1959], p. 144, grifo nosso)

Com a finalidade de contribuir para que esse conjunto de dificuldades apresentadas seja revertido, esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral ensinar aos alunos a incorporarem as diversas vozes à sua escrita argumentativa, sem a perspectiva do apagamento como sujeito e sem a necessidade de plagiar.

Para que o nosso objetivo fosse alcançado, foi fundamental valer-se destes objetivos específicos que visam: a) mostrar a importância da intertextualidade no texto e as formas de inserir a voz do outro no texto; b) desenvolver a capacidade de construir um ponto de vista, utilizando estratégias argumentativas; c) desenvolver a autonomia do sujeito escritor com o fulcro na interação social.

Vivemos hoje um momento em que o acesso à internet cada vez mais se populariza e se torna ilimitado, podendo se realizar por vários meios tecnológicos. Nunca houve uma quantidade tão grande de informações em larga escala podendo ser acessada por um tablet, computador ou smartphone. Temos a impressão de que a distância entre o conhecimento e o indivíduo foi reduzida drasticamente.

Partindo dessa realidade, algumas reflexões se impuseram e formaram o fio norteador deste estudo, uma vez que vivemos num novo contexto de leitura e de circulação de informação, em que há também inúmeras formas tradicionais para nos deixar a par dos acontecimentos, como os livros, as revistas, os jornais, a televisão e o rádio, além das imagens, vídeos, áudios.

Eis as questões da pesquisa que foram pensadas: a) quais as estratégias argumentativas, a exemplo da intertextualidade, são utilizadas pelos alunos colaboradores? b) como ensinar a elaborar um texto argumentativo em que apareça o ponto de vista do aluno sem o uso de plágio? c) como ensinar aos alunos a utilizarem as diversas fontes de informação que nos rodeiam em seus textos?

O percurso percorrido foi um longo e desafiador em busca de nossos objetivos, mesmo reconhecendo, infelizmente, que muitos alunos não têm desejo ou as condições familiares de serem no futuro médicos, advogados, policiais ou professores em razão de fatores sociais, mas todos devem sair da escola como cidadãos e aptos a se expressarem.

Com essa finalidade, organizamos este trabalho em seis seções. A segunda seção destina-se a apresentar nosso primeiro referencial teórico, na qual discorreremos o que significa o conceito da intertextualidade, suas funções textuais e seu efeito de sentido, na perspectiva da Linguística Textual. Incluímos nesta seção a contribuição do conceito de dialogismo de Bakhtin.

A terceira seção, também de cunho teórico, dedica-se ao estudo do conceito de argumentação, sua função textual e suas características estratégicas, a partir dos pressupostos teóricos de Garcia (2010), Fiorin (2016), Sacrini (2016), Perelman (2000), Walton (2009), Weston (2009), entre outros.

O percurso metodológico escolhido para este estudo está contemplado na quarta seção, a qual apresenta a concepção e a abordagem adotadas desde o ponto inicial até sua materialização através das oficinas programadas.

A quinta seção é destinada à análise dos dados colhidos ao longo das oficinas, em duas etapas, devido à forma que optamos por aferir nossa proposta de intervenção.

A sexta seção, por fim, finaliza nosso estudo com as considerações finais sobre todo o caminho percorrido ao longo do Mestrado, sobre as dificuldades encontradas como professor-pesquisador e sobre os resultados obtidos ao cabo da pesquisa.

## 2 INTERTEXTUALIDADE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), ao proporem uma reorientação das práticas docentes para o ensino de Língua Portuguesa, visando a uma formação mais próxima à realidade dos alunos, utilizam muitos conceitos de Bakhtin (1997, 2009, 2013 e 2014) como discurso, gêneros discursivos, enunciado, gêneros textuais, contexto, práticas sociais, dialogismo, entre outros.

Especificamente, o conceito dialogismo nos PCN é inserido como elemento intrínseco à realidade sociodiscursiva e inerente à linguagem sobre esse prisma interacional. No entanto, essa forma adotada de apresentar o conceito se dá a partir da perspectiva de sua materialização, isto é, como intertextualidade; não sendo, portanto, um princípio que requer um contexto próprio em que a interação entre indivíduos já seja admitida sem questionamento.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.” (BRASIL, 1998, p.21).

De acordo com os PCN, essa propriedade constitutiva, na atividade discursiva, pode ser trabalhada com vistas à melhoria da sua situação comunicativa do aluno ao participar ativamente da sociedade, seja por meio da fala ou da escrita. Para isso, é necessário que aluno seja capaz de identificar sua finalidade e como se materializa:

[...] referências intertextuais presentes no texto (Ibid., p. 33);

[...] reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não); (Ibid., p. 60)

A BNCC retoma o termo intertextualidade, dando-lhe um novo tratamento com um enfoque de trabalho mais articulado, organizado e definido em relação à leitura e à escrita. Dessa vez, o termo é reorganizado dentro dos eixos de leitura e de escrita para que seja também trabalhado de forma gradativa ao longo de todo o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Ressaltamos que esse termo é colocado tanto como conceito quanto materialização textual sem muitas diferenciações, isto é, como dialogismo e como intertextualidade.

O eixo de leitura compreende as práticas de interação entre leitor, ouvinte e expectador “com os textos escritos, orais e multissemióticos<sup>3</sup>”. O uso da intertextualidade é trabalhado com as seguintes orientações:

**Figura 3: Intertextualidade no eixo da leitura**

<b>Dialogia e relação entre textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</li> </ul>
--	--

Fonte: (BNCC, 2017, p.73)

No eixo da produção textual<sup>4</sup>, as práticas de linguagem focam na interação e na autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e agora multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Nesse contexto, a intertextualidade tem outro tratamento, a saber:

**Figura 4: A função da Intertextualidade no eixo da escrita**

<b>Dialogia e relação entre textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</li> </ul>
--	--

Fonte: (BNCC, 2017, p. 77)

No entanto, mesmo tendo a noção de que os PCN e a BNCC são um ponto de partida para as nossas práticas pedagógicas, essas definições sobre a relação entre textos precisam ser melhor explicitadas para que se compreendam os conceitos dialogismo e intertextualidade com

<sup>3</sup> Cf. BNCC (BRASIL, 2017, p. 73 )

<sup>4</sup> Cf. BNCC ( BRASIL, 2017,p 77)

maior clareza e exatidão, uma vez que ambos aparentemente podem ser entendidos como sinônimo, em razão da forma escolhida para apresentá-los.

## 2.1 Surgimento do Conceito de Intertextualidade

Os postulados de Bakhtin começaram a ganhar prestígio no ocidente a partir da obra de Julia Kristeva, a qual foi responsável por divulgar na França alguns conceitos bakhtinianos antes mesmo deles terem sido utilizados em pesquisas linguísticas e/ou literárias pela academia. (FIORIN,2006, p. 162)

Conforme Fiorin (2016, p. 57), coube a Julia Kristeva, em 1967, introduzir na França o conceito bakhtiniano **dialogismo** a partir do verbete **intertextualidade**, num ensaio<sup>5</sup> da revista *Critique*. Sua interpretação da obra de Bakhtin à época foi imprecisa, pois, segundo Fiorin (Ibid., p.57), Kristeva identificou a enunciação com sendo o texto, e não como uma posição assumida pelo enunciador, ao se manifestar.

Na visão de Fiorin (Ibid., p.57), Kristeva interpreta em Bakhtin que “o discurso literário não como um ponto, um sentido fixo, mas “um cruzamento de superfícies textuais”. A partir dessa interpretação/derivação do termo dialogismo bakhtiniano, toda relação dialógica entre textos escritos passa a ser entendida como intertextualidade. A substituição do termo dialogismo por intertextualidade ocorreu gradativamente à medida que Roland Barthes divulga o pensamento de Julia Kristeva sobre o termo dialogismo.

Anos depois, em 1974, Kristeva volta ao verbete **intertextualidade** e o redefine ao apresentar sua proposta de ciência do texto, a *Introdução à Semanálise*, na qual a autora assim reapresenta seu conceito:

Em Bakhtin, além disso, os dois eixos [sujeito-destinatário e texto-contexto], por ele denominado diálogo e ambivalência, respectivamente, não estão claramente distintos. Mas essa falta de rigor é, antes, uma descoberta que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é

---

<sup>5</sup> Título do ensaio é “Le mot, le dialogue et le Roman” Tradução nossa: A palavra, o diálogo e o romance.

absorção e transforma de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade. (KRISTEVA, 2005 (1974), p. 68).

O contexto, em que Kristeva aborda o conceito de *dialogismo* traduzindo-o, está relacionado inicialmente aos campos de crítica literária e da teoria literária e comparativa para onde, segundo Carvalho<sup>6</sup> (2006, p.127), “o termo migrou nos estudos literários desde seu emprego por Julia Kristeva, em 1966, para caracterizar a produtividade textual a partir do conceito de dialogismo de M. Bakhtin.” No entanto, a própria definição do termo foi sendo ajustada dentro do contexto literário antes de sua migração para outras áreas.

Para Carvalho (2006), Julia Kristeva redefine a intertextualidade como “uma propriedade do texto literário, que “se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto” e que agora o texto literário passa a ser compreendido como “diálogo de várias escrituras”, e o que era antes entendido numa relação individual (intersubjetiva) passa a ser coletivizado, ou seja, as relações são estabelecidas no conjunto dos textos.” (Ibid., p.127)

A revista *Poétique*, de acordo com Carvalho (2006), publicou vários textos sobre “Intertextualités”, quando Laurent Jenny era responsável pelo periódico, entre os quais a autora destaca este:

A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre os diversos textos. Tornou-se chave para a leitura e um modo de problematizá-la. Como sinônimo das relações que um texto mantém com um corpus textual pré ou coexistente, a intertextualidade passou a orientar a interpretação, que não pode mais desconhecer os desdobramentos de significados e vai entrelaçá-los como a própria origem etimológica da palavra esclarece: *texere*, isto é, tecer, tramar. Daí “intertexto”, que significa “tecer no, misturar tecendo” e, de forma figurada, entrelaçar, reunir, combinar. (RUPRECHT,1984, apud CARVALHAL,2006, p. 128).

Nas palavras de Carvalho (2006), a contribuição da Julia Kristeva ao apresentar o conceito de intertextualidade foi “visível e essencial, pois modificou as leituras dos modos de apropriação, de absorções e de transformações textuais”, alterando o entendimento do conceito de “migração de elementos literários” e reformulado “as tradicionais noções de *fontes* e influências.” (Ibid., p. 129, grifos nossos)

---

<sup>6</sup> Título do ensaio é Intertextualidade: a migração de um conceito, de Tania Franco Carvalho.

No artigo *Kristeva's Concepto Intertextuality*, Dr. P Prayer Elmo Raj afirma também que a contribuição de Julia Kristeva para a noção de intertextualidade foi imensa e que ela não só cunhou a palavra intertextualidade, mas sublinhou substancialmente a importância do potencial que existe dentro de um texto que pode ser empregada em outro.

Essa nova noção de texto, a partir do olhar da intertextualidade, segundo Raj, não é mais uma entidade unilinear, mas uma combinação heterogênea de textos. Qualquer texto nessa perspectiva é, ao mesmo tempo, literário, social, criativo e cultural. Para Raj, assim, os textos são culturalmente e institucionalmente formados.

No entanto, o conceito intertextualidade de 1967 tem sofrido acréscimos de significação a cada análise e interpretação que se faz dele, a ponto de se distanciar de sua raiz conceitual embrionária.

Gignoux (2005) enumera uma série de problemas relacionados à interpretação que se faz do universo bakhtiniano, tais como: a) a forma de conceber a inter-relação entre os textos; b) a recepção do texto fonte; c) o reconhecimento do empréstimo por parte do leitor; d) o não apagamento do autor que trouxe para seu texto uma voz de outrem; e) o grau de importância da recepção da voz de outro. Para a autora, essas indefinições produzem consequências práticas para quem deseja trabalhar com esse conceito bakhtiniano.

Os críticos que traçaram a história do conceito de intertextualidade sempre mencionam a imprecisão terminológica e a multiplicidade de termos da metalinguagem em competição; isso é chamado de dialogismo, intertextualidade, hipertextualidade ou reescrevendo. O que é mais sério é que esse borrão terminológico traduz uma verdadeira confusão entre práticas diferentes e leva a uma falta de rigor nos estudos ou, pelo menos, na classificação de diferentes fenômenos. (GIGNOUX, 2005, p. 1)

Seguindo essa mesma linha crítica em relação às interpretações plurais e imprecisas, Fiorin (2016, p.57) também entende que os usos que se fazem do conceito de intertextualidade e a extensão atribuída a ele são bastante equivocados. Para o autor, “deve-se chamar de intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos.”

Após essa breve contextualização sobre a surgimento do conceito intertextualidade, iniciaremos nosso estudo para compreendermos o que significa os termos dialogismo e intertextualidade por considerarmos que algumas interpretações sobre esses termos apresentam distorções tanto no aspecto de sua concepção do conceito e de sua materialização, uma vez nesse estudo esses dois conceitos são utilizados de sobremaneira.

## 2.2 Do Dialogismo à Intertextualidade

O termo dialogismo é um tema recorrente que ocupa lugar de destaque em várias obras do círculo Bakhtin/Volóchinov/Medvedev, expressando um dos pilares centrais em muitos estudos sobre a linguagem que ocorre no contexto **sócio-histórico** de plena interação entre os grupos que circulam no mesmo espaço-tempo.

De acordo com Fiorin (2006, p.166-169), é preciso primeiro entender o dialogismo nesse panorama não como uma interação face a face entre os interlocutores, mas como uma relação de aproximação entre os discursos que cada indivíduo elabora social e historicamente, cuja mediação entre os interlocutores se dá pela linguagem com o efetivo uso da palavra na condição de enunciado.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. 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. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 115)

Existem duas formas de dialogismo: uma entre interlocutores e outra entre discursos. Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é interdiscursivo. Em outras palavras, um discurso surge de outro(s) discurso(s) anterior(es), estabelecendo sempre uma relação de sentido entre ambos, de maneira contínua.

No entanto, nesse processo há de se ter um autor responsável por estabelecer essa aproximação entre os textos, a qual nem sempre é visível, percebível e de concordância entre os sentidos, isto é, seu enunciado precisa revelar uma posição de autoria, podendo reforçar uma ideia ou simplesmente refutá-la. (Ibid., p. 169).

Há uma diferença entre as relações dialógicas no enunciado e as que ocorrem no texto. Quando nos referimos a uma relação de sentido com base numa comunicação verbal entre enunciados, temos o dialogismo discursivo. A intertextualidade é quando ocorre a materialização de uma relação de sentido entre textos. Se não há uma materialização no texto, não se pode compreender como uma relação entre textos. Temos, assim, o interdiscurso.

Em Bakhtin, segundo Fiorin (Ibid., p. 181), as relações entre textos só se dão no texto, se “duas vozes se acharem no interior de um mesmo texto”. E ainda, segundo Fiorin, a intertextualidade bakhtiniana é *strito sensu* com limitado alargamento no uso que se faz dela.

Para Fiorin (2016, p.28), o termo dialogismo significa também “solução dos conflitos, entendimento, promoção do consenso” e “busca de acordo” entre os sentidos, que se dão a partir de uma adesão ou não a outras vozes sociais dos vários grupos que formam a sociedade. Se essa sociedade estiver dividida, as vozes por sua vez também estarão em “luta”, em busca de ponto de conciliação individual ou coletiva.

Em Fiorin (2016), de forma bastante didática e precisa, foi elaborada uma síntese sobre a maneira como conceito dialogismo se apresenta nas obras de Bakhtin, a qual passaremos com base nela a explicar os três níveis de configuração do conceito.

Bakhtin, segundo Fiorin (Ibid., p.28), entende que em muitas ocasiões as opiniões das pessoas são sociais, pois são formadas nas inter-relações sócio-históricas dos vários grupos mais próximos, nos quais o sujeito está inserido ativamente. Na falta destes, o grupo social de maior relevância ocupará o lugar de referência.

É nesse contexto que surge o primeiro conceito de dialogismo constitutivo, o qual defende que todos os enunciados se constituem a partir de outros, podendo a voz incorporada ao discurso funcionar na perspectiva da concordância ou da refutação. Fiorin (Ibid., p.34) também lembra que numa sociedade se operam três tipos de enunciado: *o presente*, os enunciados atuais que circulam sobre todos os temas; *o passado*, os enunciados oriundos da tradição que já estão absolvidos; e *o futuro*, os enunciados que projetam as utopias do hoje.

O segundo conceito, o dialogismo composicional, refere-se ao processo de recepção das vozes no discurso, ensejando no texto de forma clara sua marcação e identificação pelo outro interlocutor. Há duas formas de marcação da incorporação das vozes nessa perspectiva. Na primeira forma, o discurso alheio ou citado é marcado de tal modo que separa o discurso citado do discurso citante. Como forma de expressão, temos o discurso direto, o indireto, as aspas e a negação. Na segunda forma de citação do discurso alheio, temos paródia, estilo, polêmica clara ou velada e o discurso indireto livre. Todos esses procedimentos funcionam como formas externas e visíveis de mostrar as vozes do discurso. (Ibid., p.37)

Como terceiro conceito, temos a constituição coletiva da consciência do indivíduo a partir de suas inter-relações sociais, com as quais “o sujeito vai constituindo-se

discursivamente, aprendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso”. (Ibid., p.61).

Para Fiorin, o mundo interior de cada sujeito está repleto de diferentes vozes que operam em concordância ou discordância sempre em relação com o outro, à medida que são assimiladas. Outra característica desse mundo interior é que ele nunca está acabado e fechado.

O processo de assimilação das vozes sociais ocorre de forma diferente por cada indivíduo. Algumas vozes são incorporadas como voz da autoridade, de tal forma que estas são impermeáveis e resistentes a impregnar-se de outras, como uma “massa compacta”; já outras vozes são o oposto: são permeáveis, abertas a outras vozes e dispostas sempre a mudanças. (Ibid., p.61).

Segundo Fiorin (Ibid., p.57), a expressão intertextualidade não aparece expressamente no universo bakhtiniano. No entanto, o que há é uma referência sobre a relação de sentido entre os textos. Nas palavras do autor, intertextualidade é a relação dialógica entre textos, cuja materialidade é fator de conexão entre ambos. Se um texto não expressa o discurso do outro claramente, temos, de veras, uma interdiscursividade.

Ainda, segundo Fiorin (Ibid., p. 58), a marcação de duas vozes (narrador e personagem) não significa que exista uma relação entre textos, seja através do discurso direto, indireto ou indireto livre. Intertextualidade significa, logo, que há dois textos independentes, cuja aproximação se faz com referências entre ambos, podendo ser pela aproximação de sentido, pela inversão do sentido (paródia), pelo reconhecimento do estilo de outrem ou pelas características linguísticas comuns a determinados textos (escolas literárias).

Por fim, outros autores, como Sobral (2009, p. 32), complementam o conceito do termo dialogismo, no sentido de que só há dialogismo se houve uma produção de sentido formada a partir de uma ativa interação verbal com situações concretas de exercício da linguagem. Ainda segundo o autor, dialogismo só se realiza na interação. No entanto, com essa relação, para Faraco (2009, p. 84), permite que se tomem de empréstimo as palavras dos “lábios dos outros”, e não do dicionário.

Renfrew (2017, p.106), no capítulo Dialogismo segundo a Literatura, consegue sintetizar com perfeição a abrangência desse termo, quando assevera que “todo sentido é, para Bakhtin, dialógico; o dialógico é característico de toda interação humana verbalizada”.

Após esse breve panorama sobre como o conceito dialogismo está contido em Bakhtin, como foi compreendido do longo dos anos e como este se transformou em intertextualidade, passaremos discutir as formas de expressão que materializam a relação entre textos segundo a Linguística Textual (LT).

### 2.3 Intertextualidade na Linguística Textual

O conceito de intertextualidade, na LT, compõe junto com a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade e a situacionalidade, os fatores de textualidade<sup>7</sup> que dão ancoragem às produções textuais sociocomunicativas e que juntos formam uma cadeia escalonada de sentido no próprio texto, cabendo à intertextualidade a possibilidade de ampliar a interpretação de texto de maneira positiva, à medida que se reconhece esse processo intertextual de construção. (CAVALCANTE et al. 2017, p. 109).

Vemos em Koch (2015, p.51) inicialmente que a intertextualidade compreende as várias formas pelas quais a produção ou recepção de um dado texto depende do conhecimento de outro(s) texto(s) pelo leitor.

Para Marcuschi (2008, p. 132), seguindo essa mesma abordagem da inter-relação entre textos, a intertextualidade trata da:

[...] presença de partes de textos prévios dentro de um texto atual: O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Já para Antunes (2017, p. 117), a intertextualidade é uma condição das ações discursivas que, segundo a autora, tem a linguagem como elemento essencial dessa atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios, o que gera uma linha contínua de discursos humanos sem interrupção, à medida que se incorporam essas experiências de linguagem anteriores.

---

<sup>7</sup>Os pressupostos de textualidade do introduzidos por Beaugrande e Dressler em 1981.

Em outras palavras, nenhum texto parte do zero e que todo texto está interligado a outro que o precedeu. Dessa forma, compreende-se que toda comunicação é, em alguma medida, dialógica, porque mantém uma relação semântica de aproximação ou de distanciamento no sentido bakhtiniano de réplica com outras linguagens precedentes (Ibid., p. 118-119). A própria autora ressalta que existem dois tipos de intertextualidade, sendo uma ampla ou implícita e outra estrita ou explícita.

O primeiro tipo de intertextualidade, segundo Antunes, processa-se inconscientemente nos textos, posto que existe um conhecimento que faz parte do repertório universal da humanidade e que sempre se reproduz. Acessamos e/ou compartilhamos seus modelos recorrentes, sem que se demarque no texto esse recurso, esperando que o leitor consiga reconhecer ou descobrir essa relação entre os textos.

O segundo tipo ocorre quando conscientemente reutilizamos determinados segmentos de texto na formulação de outro(s). Porém, de acordo com Koch (2015, p. 143), esse tipo de intertextualidade é chamado de *stricto sensu* e ocorre quando utilizamos citação, menção, resumo [...], com o objetivo de demarcar a fonte que “emprestou” determinado trecho para o nosso texto.

Esse processo de trazer partes dos textos envolve, segundo Antunes (Ibid., p. 120), as operações de: a) **recapitular**, o que é trazer à memória o texto de outros; b) **remontar**, buscar outra interpretação para o mesmo ponto em questão; c) **reenquadrar**, adequar essa nova interpretação a um novo contexto; e d) **conformar**, fazer esse novo texto se ajustar aos modelos de textos socialmente reconhecidos.

Em alguns textos, devido ao tratamento dado pelo autor à sua fonte de informação, conseguimos perceber o fenômeno da intertextualidade claramente. Noutros casos, é muito difícil identificá-la, por exemplo, em textos da Literatura, uma vez que não há marcas de citação no texto ou que as palavras-chaves do texto fonte não foram sequer empregadas. Diz-se que há uma aproximação entre Olavo Bilac e Dante Alighieri. O exemplo a seguir ilustra como ocorre uma relação de intertextualidade não explícita entre os autores.

Olavo Bilac	Dante Alighieri
<p><b>NEL MEZZO DEL CAMIN</b><sup>8</sup></p> <p>Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada E triste, e triste e fatigado eu vinha. Tinhas a alma de sonhos povoada, E alma de sonhos povoada eu tinha...</p> <p>E paramos de súbito na estrada Da vida: longos anos, presa à minha A tua mão, a vista deslumbrada Tive da luz que teu olhar continha.</p>	<p><b>CANTO I</b><sup>9</sup></p> <p>Da nossa vida, em meio da jornada, Achei-me numa selva tenebrosa, Tendo perdido a verdadeira estrada.</p> <p>Dizer qual era é cousa tão penosa, Desta brava espessura a asperidade, Que a memória a relembra inda cuidadosa.</p>

Somente percebemos a intertextualidade<sup>10</sup>, quando lemos o mesmo trecho de A Divina Comédia no idioma original para assim descobrimos os muitos sentidos que se formam a partir da inter-relação entre textos.

Dante Alighieri
<p><b>CANTO I (INFERNO)</b><sup>11</sup></p> <p><b>Nel mezzo del cammin</b> di mostra vita mi ritrovai per una selva oscura, chéla diritta via era smarrita.</p> <p>Ahi quanto a dir qual era è cosa dura esta selva selvaggia e aspra e forte che nel pensierri nova la paura!</p>

<sup>8</sup> Cf. Bilac, Olavo. **Antologia Poética**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

<sup>9</sup> Cf. ALIGHIEIRI, Dante. **A divina comédia**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

<sup>10</sup> Cf. REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 100-105, dezembro/fevereiro 2002-2003.

<sup>11</sup> Cf. ALIGHIEIRI, Dante. **La divina commedia**. Milano: Editore Libraio, 1922.

Segundo Ramos Jr (2003, p. 105), “Olavo Bilac é a ponte que põe Drummond e Dante em conexão. Drummond parodia Bilac, que alude a Dante” num processo conexo de intertextualidade. Relação entre Bilac e Dante, para o autor, dá-se com o uso da “a imagem da estrada da vida em seu ponto médio, para desenvolver o tema da separação amorosa e da solidão”. Complementando a leitura de Ramos Jr (2003), o poema de Olavo Bilac não só cita textualmente um trecho de primeiro canto do Inferno, mas reproduz também o mesmo sentimento de rompimento de um amor físico terreno que não existe mais, uma vez que os amantes estão em processo de crescimento espiritual em suas vidas, o que pode ser visto os últimos cânticos do Paraíso.

## 2.4 As formas de materialização da intertextualidade

Embora o conceito intertextualidade tenha sido inicialmente formulado dentro dos campos relacionados à Literatura e redefinindo o olhar sobre a gênese dos textos literários, seu uso migrou para outras áreas do conhecimento, desempenhando diferentes funções textuais, em razão da sua contribuição de sentido que acrescenta independente da linguagem utilizada. Essa contribuição pode ocorrer por meio de dois processos diferentes de citação ou de incorporação de outros textos: implícito e explícito<sup>12</sup> ou amplo e estrito<sup>13</sup>.

### 2.4.1 Implícita ou ampla

Sobre intertextualidade ampla, Cavalcante et al. (2017a, p. 19) explicam que essa manifestação se dá de forma tangível, uma vez que não é possível atribuir a um único texto como fonte primária de sentido. E mesmo havendo a alusão a determinado texto ou conjunto de textos, o processo dá-se de forma ampla que não é possível às vezes identificar por meio de nossos conhecimentos acumulados. E ainda sobre seu caráter amplo, Cavalcante et al. explica como esse processo se efetiva:

[...] não pela marca de copresença de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos: por indícios alusivos à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo

---

<sup>12</sup> Terminologia adotada Koch, 2012.

<sup>13</sup> Terminologia adotada por Cavalcante, 2017a e 2017b.

de um autor deduzido de vários de seus textos; ou a uma temática particular divulgada por diversos textos. O que dá um caráter amplo a essa intertextualidade é o fato de o diálogo não se dar entre textos individuais e de essa ligação acontecer por mecanismos de alusão a traços de composição de gênero, de estilo de autor ou de tema de textos. (CAVALCANTE et al., 2017a, p.12)

Para Cavalcante (Ibid., p.19), a intertextualidade ampla pode também ocorrer com um diálogo pontual ou com um conjunto de textos, por meio de imitações ou alusões amplas, cujo propósito comunicativo pode ser de cunho jocoso ou crítico.

Pastiche e charge, embora pertençam a outros tipos de gênero textual e possuam linguagens diferentes em relação ao um texto em prosa tradicional, são exemplos claros de diálogos amplos entre autores/obras e empregados com essas finalidades.

O primeiro exemplo (figura 5 abaixo) é uma tela original do afresco *A última Ceia*, de Leonardo da Vinci. Os dois exemplos a seguir são pastiche<sup>14</sup> à maneira dos Simpsons. Após, temos uma charge (figura 6) de Angelim sobre o dia da Consciência Negra. Em ambos os exemplos, estão presentes muitas referências diretas ora com o tom jocoso/satírico, ora crítico, sobre temas que fazem parte tanto do cotidiano social quanto das mídias sociais.

**Figura 5: A última Ceia, de Leonardo da Vinci**



---

<sup>14</sup> Pastiche é uma obra literária ou artística que imita outra(s) de forma clara com finalidade, podendo mesclar estilos de diferentes autores e incluindo a presença de sarcasmo.

**Figura 6: A última ceia 1 segundo os Simpsons**



**Figura 7: A última ceia 2 segundo os Simpsons**



Figura 8: O dia da consciência negra por Angeli

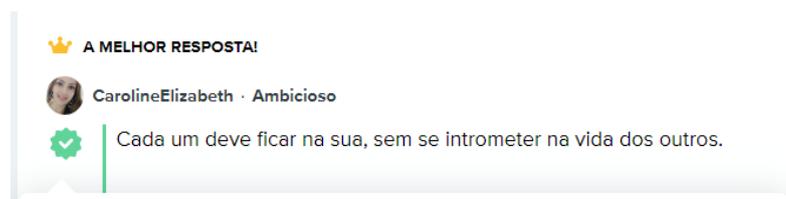


Koch (2012, p. 31) define intertextualidade implícita como um ato de introduzir um texto alheio noutro sem qualquer menção declarada da fonte, em razão do propósito do autor, o qual entende que a não marcação da fonte não impede o leitor identificá-la.

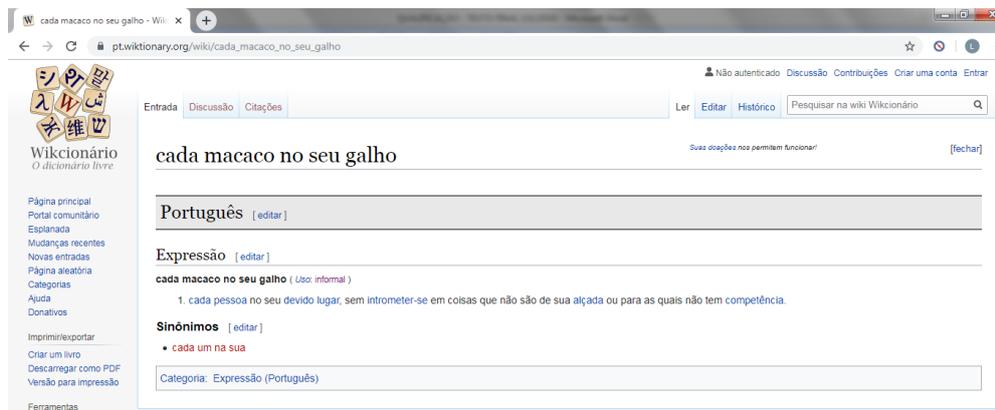
Há duas formas de incorporação de outro texto não marcado, segundo Koch (2012, p. 31). No primeiro caso, o texto fonte tem seu sentido preservado até certo ponto, ou noutras palavras, a “orientação argumentativa” tende a ser mantida. Assim, tem-se o que se denomina de intertextualidade de **semelhança ou captação**.

As paráfrases que materializam esse fenômeno são aquelas que mantêm certo grau de distanciamento do texto fonte, após isso o sentido começa a ser acrescido. Geralmente, encontramos na música, na publicidade, na televisão, nas piadas e na internet. Os exemplos a seguir mostram a paráfrase do adágio popular *cada macaco no seu galho* sendo elaborada:

Figura 9: Paráfrase 1 de cada macaco no seu galho



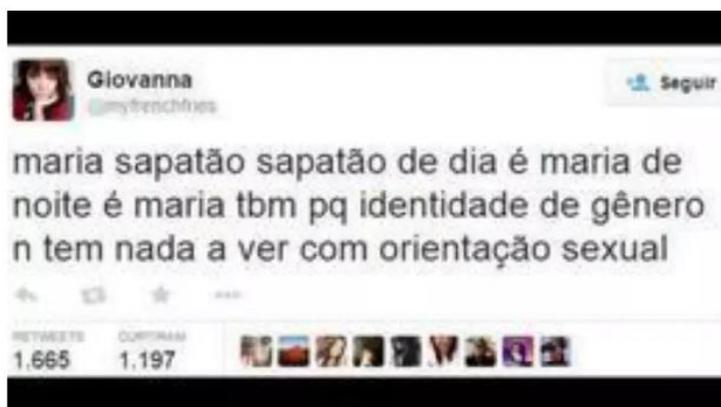
**Figura 10: Paráfrase 2 de cada macaco no seu galho**



Legenda: Cada pessoa no seu devido lugar, sem intrometer-se em coisas que não são de sua alçada ou para as quais não em competência.

O segundo processo de intertextualidade implícita é o **da diferença ou subversão**, segundo o qual o texto fonte sofre modificações a ponto de inverter o sentido original, complementá-lo ou contradizê-lo. (KOCH, 2012, p.31). O exemplo (Figura 11) mostra que a marchinha de carnaval foi utilizada como pano de fundo para uma defesa de cunho ideológico sobre a orientação sexual.

**Figura 11: Exemplo de Intertextualidade ampla por subversão**



#### 2.4.2 Explícita ou estrita

A intertextualidade estrita para Cavalcante (2017a, p.13) ocorre quando há relações de sentido entre textos específicos e demarcadas:

[...] ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro. Esse tipo de intertextualidade pode se dar de duas formas: i) pela relação de copresença, isto é, de inserção efetiva de partes de um texto em outro e; ii) pela relação de derivação ou

transformação, isto é, pela alteração em um texto específico, de forma que se modifique algum aspecto (forma, estilo ou conteúdo), sem que se percam elementos essenciais (semânticos) do texto fonte.

Segundo Nobre (2014) e Genette (1982) (apud CAVALCANTE et al., 2017b, p. 110), há duas maneiras de reconhecimento da presença de um texto fonte ou mais em outro texto, no sentido estrito do processo de intertextualidade.

O primeiro processo é chamado de **copresença** e ocorre quando partes de um texto fonte estão presentes em outros textos e entre ambos se estabelece um diálogo, como acontece ao utilizarmos **as citações, as paráfrases, a referência e a alusão**, sendo que cada um desses recursos tem sua função estratégica e específica. Eis alguns exemplos de Copresença:

**Figura 12: Exemplo 1 de copresença**

Deixa eu dizer que te amo  
Deixa eu pensar em você  
Isso me acalma, me acolhe a alma  
Isso me ajuda a viver

Hoje contei pras paredes  
Coisas do meu coração  
Passei no tempo, caminhei nas horas  
Mais do que passo a paixão

É o espelho sem razão  
Quer amor, fique aqui

Amor, I love you (4 vezes)

**Tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente!**

**Era a primeira vez que lhe escreviam**

**Aquelas sentimentalidades**

**E o seu orgulho dilatava-se**

**Ao calor amoroso que saía delas**

**Como um corpo ressequido**

**Que se estira num banho tépido**

**Sentia um acréscimo de estima por si mesma**

**E parecia-lhe que entrava enfim numa existência**

**Superiormente interessante**

**Onde cada hora tinha o seu encanto diferente**

**Cada passo conduzia a um êxtase**

**E a alma se cobria de um luxo radioso de sensações!**

Nesse exemplo, encontramos em uma das estrofes da música *Amor I love you*, da banda Tribalista, uma citação direta, mas sem a indicação expressa, de um trecho do capítulo 6 do romance *O Primo Basílio*.

O exemplo a seguir (figura 13) é um meme que possui como texto uma paráfrase do ataque pessoal que o jogador Romário fez ao Rei Pelé: “na verdade Pelé calado é um poeta”, por este ter dito que já era hora de Romário encerrar sua carreira de jogador de futebol.

Figura 13: Exemplo 2 de copresença



A figura abaixo é outro exemplo de copresença por meio da paráfrase. Temos agora um anúncio de uma das propagandas de uma rede varejista de hortifrutigranjeiro presente em três estados, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo, e cuja base de referência é o filme brasileiro *Tropa de Elite*, de 2007.

Figura 14: Exemplo 3 de copresença



Na figura 15 estão presentes três estrofes do primeiro canto de *Os Lusíadas*, epopeia de Luís Vaz de Camões, que possuem referências indiretas, isto é, as alusões a autores de epopeias, a

personagens de obras literárias, a personagens históricos e a entidades mitológicas. Todas elas em certo grau estão ligadas a grandes feitos e a batalhas. A primeira alusão (**sábio Grego**) refere-se a Homero que escreveu duas epopeias Odisseia e Ilíada; depois temos (**Troiano**) que alude a outro autor de epopeia, Virgílio, que escreveu Eneida. Após, é a vez de Alexandre Magno, o rei da Macedônia, personagem de muitas narrativas históricas. Na sequência, temos Trajano ( Marco Úlpio Nerva Trajano), imperador romano e os deuses da mitologia (**Netuno** e **Marte**): o deus do mar e o da guerra, respectivamente. E finalmente, a última alusão (**Musa**): Calíope, a deusa das ciências, da epopeia e da eloquência.

**Figura 15: Exemplo 5 de copresença**

As armas e os Barões assinalados  
 Que da Ocidental praia Lusitana  
 Por mares nunca de antes navegados  
 Passaram ainda além da Taprobana,  
 Em perigos e guerras esforçados  
 Mais do que prometia a força humana,  
 E entre gente remota edificaram  
 Novo Reino, que tanto sublimaram;

E também as memórias gloriosas  
 Daqueles Reis que foram dilatando  
 A Fé, o Império, e as terras viciosas  
 De África e de Ásia andaram devastando,  
 E aqueles que por obras valorosos  
 Se vão da lei da Morte libertando,  
 Cantando espalharei por toda parte,  
 Se a tanto me ajudar o engenho e arte.

Cessem do **sábio Grego** e do **Troiano**  
 As navegações grandes que fizeram;  
 Cale-se de **Alexandro** e de **Trajano**  
 A fama das vitórias que tiveram;  
 Que eu canto o peito ilustre Lusitano,  
 A quem **Netuno** e **Marte** obedeceram.  
 Cesse tudo o que a **Musa** antiga canta,  
 Que outro valor mais alto se levanta.

E por fim temos dois últimos exemplos de copresença por referência direta na letra da canção Monte Castelo, da banda Legião Urbana. A primeira menção refere-se ao versículo da Bíblia de 1 Coríntios 13, no refrão; a segunda, é ao soneto de Luís Vás de Camões ao longo do texto.

**Figura 16: Exemplo 5 de copresença**

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor  
 Que conhece o que é verdade  
 O amor é bom, não quer o mal  
 Não sente inveja ou se envaidece

**O amor é o fogo que arde sem se ver**  
**É ferida que dói e não se sente**  
**É um contentamento descontente**  
**É dor que desatina sem doer**

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria

**É um não querer mais que bem querer**  
**É solitário andar por entre a gente**  
**É um não contentar-se de contente**  
**É cuidar que se ganha em se perder**

**É um estar-se preso por vontade**  
**É servir a quem vence, o vencedor**  
**É um ter com quem nos mata a lealdade...**

O segundo processo de intertextualidade é por **derivação**, isto é, quando um texto fonte deriva de outro texto, através da transformação da forma e do conteúdo, como ocorre nos processos de **paródia, adaptação e transposição**. (CAVALCANTE et al., 2017b, p. 118, grifo nosso).

A figura 17 traz uma paródia da música<sup>15</sup> A Banda (1968), de Chico Buarque, por ocasião da condenação do ex-presidente Lula, em 2016, pelo então Juiz Sérgio Moro, titular da 13ª Vara Federal de Curitiba.

**Figura 17: exemplo 1 de derivação**

Foi sempre à toa na vida  
 O Sérgio Moro Pegou  
 Não vai ter cela especial  
 Não cursou superior

---

<sup>15</sup> Cf. A paródia completa no endereço :<<https://www.youtube.com/watch?v=OhoB2bAMXak>>

Em (18), temos a adaptação que consiste em retextualizar uma mensagem em outro gênero diferente. Nesse caso, temos um meme sendo usado para uma paródia com o problema das queimadas da região Amazônia, em agosto de 2019, o ápice do problema, no qual se simula uma solução para os problemas das queimadas, citando o Ministro Tarcísio Gomes da Infraestrutura, que é conhecido como o responsável por estar mudando a estrutura das rodovias do Brasil.

**Figura 18: exemplo 2 de derivação**



As figuras 19, 20 e 21 trazem o processo de transposição que consiste em adaptar um conteúdo para outro formato. Em 19, temos a imagem da capa do livro da peça teatral de Bem Amado, escrita por Dias Gomes em 1962, a qual foi adaptada pela primeira vez para a televisão em 1973, conforme o cartaz na figura 20. Em 2010, foi novamente readaptada para o cinema, conforme pode ser visto na figura 21.

Figura 19: exemplo 3 de derivação



Figura 20: exemplo 4 de derivação

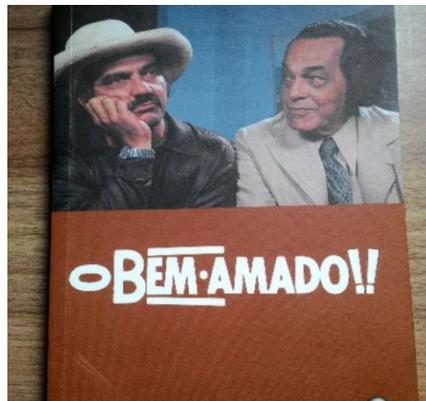


Figura 21: exemplo 5 de derivação



### 2.4.3 Outras formas de intertextualidade

Embora nosso foco de estudo seja a intertextualidade estrita por copresença direta em detrimento do plágio, decidimos incluir outras formas não tão tradicionais, em razão de certa recorrência em algumas mídias sociais e site de notícias, às quais nossos alunos têm acesso.

Como exemplos desse processo de intertextualidade específica, selecionamos dois textos que foram redigidos com base num tema comum a ambos que foi bastante repercutido na internet, por ocasião de uma nota publicada na coluna Painel sobre o ex-presidente Lula em 17/10/2019, a qual afirmava que o ex-presidente foi obrigado a baixar o tom por não ter encontrado respaldo social contra Bolsonaro.

A partir dessa nota de jornal, diversos sites repercutiram tanto a nota quanto os textos derivados dela. Escolhemos dois veículos de informação com linhas editoriais opostas que exploraram o mesmo assunto de acordo com seus propósitos comunicativos.

Antes, porém, relataremos cronologicamente o contexto que deu origem a essa sequência de textos. O texto fonte foi publicado pela Folha de São Paulo em 17/10/2019. Na sequência, a deputada federal e presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) Gleisi Hoffmann reage a essa nota e sai em defesa do ex-presidente Lula. A partir da fala da deputada e da nota da coluna Painel, surgiram estes dois textos. Ei-los:

Figura 22: Outras formas de intertextualidade 1

**GLEISI DEFENDE PAPEL DE LULA NA MOBILIZAÇÃO POLÍTICA DO POVO BRASIL 247**<sup>16</sup> - A presidente do PT, Gleisi Hoffmann (PT-PR), refuta as opiniões de setores da direita de que o papel de Lula na oposição a Bolsonaro se reduziu. A líder petista critica como auto-engano (sic) a tentativa de diminuir a relevância de Lula e sua capacidade de mobilização social.

Em nota divulgada nesta segunda-feira, a coluna Painel da Folha de S. Paulo informou que militares que ocupam altos cargos no governo de Jair Bolsonaro avaliam que Lula foi obrigado a baixar o tom por não ter encontrado respaldo social contra Bolsonaro.

Para Gleisi, “Lula foi, e continua sendo, a maior liderança política popular do país.”

A líder do PT cita pesquisas que comprovam sua opinião: “Ou eles não viram ou não sabem ler pesquisas. Tanto Datafolha quanto o Vox mostram crescimento do sentimento positivo da população por Lula”, afirma. “Ele deu voz à oposição e polarizou o debate pelo lado do povo.”

Para Gleisi, o governo e a direita tentaram classificar Lula como radical, porque ele se tornou um incômodo.

Figura 23: Outras formas de intertextualidade 2

O auto-engano (sic) de Gleisi

Gleisi Hoffmann reagiu a uma nota publicada pela Folha de S. Paulo, segundo a qual Lula foi obrigado a baixar o tom por não ter encontrado respaldo na sociedade contra Jair Bolsonaro. Ela disse: “Lula foi, e continua sendo, a maior liderança político popular do país (...). Ele deu voz à oposição e polarizou o debate pelo lado do povo.”

Deixe seu comentário:

Os comentários não representam a opinião do site; a responsabilidade é do autor da mensagem;  
Tempo de publicação: 4 minutos

**Maria** disse: 17.12.2019 09:03

Petista tem dificuldade de ver a realidade... Coisa de comunista xula, com a lavagem cerebral que prega, sem ver os fatos reais. Vai pra Cuba Gleise, vc e seu partido de ladrões canalhas.

**LUIZ** disse: 17.12.2019 09:08

Seus seguidores, a maioria, ou são vagabundos que não querem trabalhar, ou são pinguços que vivem com o umbigo no balcão dia todo, ou são os que lhes pagam pixulecos para ter lucro.

**Alboreto** disse: 17.12.2019 09:04

Lula foi a maior liderança corrupta deste país. O sistema protetor de bandidos desta República não permiti que essa Organização Criminosa fosse extinta. Gleisy deveria estar presa também.

**ORLEANS** disse: 17.12.2019 09:04

<sup>16</sup><<https://www.brasil247.com/brasil/gleisi-defende-papel-de-lula-na-mobilizacao-politica-do-povo>>

Esqueceu dos ovos? kkkkkkkk se nosso povo tivesse um mínimo de amor próprio, Lula não deveria poder sair de casa sem ser "ovacionado" o que esse verme fez ao país, não tem perdão.

**BATORÉ-2.0** disse:17.12.2019 09:03

Até agora reduzido a "voz em libras" do Patê... e vai sumir mais... Crazy tem transtornos graves, deve partir desta pra melhor...

Esse pequeno recorte que reproduzimos mostra como as algumas relações de sentido ocorrem entre textos com linguagens diferentes na Internet. Em (22), o texto do site Brasil 247, além de reproduzir todas as falas de Gleisi Hoffmann em relação à nota da coluna Painel com a finalidade de defender o ex-presidente Lula, interpreta o tom da resposta de Gleisi, inclui outras falas sem relação direta com a nota da Folha de São Paulo e analisa a postura da dirigente e deputada petista. Já o texto (23) apresenta outra versão da fala de Gleisi bem diferente de (22), cita a nota da coluna Painel e permite que leitores do site possa emitir seus comentários sobre as postagens do próprio site.

Destacaremos quatro processos de relação entre textos não convencionais de intertextualidade que estão presentes nas figuras 22 e 23, com base em Koch (2012) e Genette (2010),

#### i. Paratextuais

Genette (2010, p. 10) considera que há outras formas de intertextualidade na perspectiva mais restrita do que a de Julia Kristeva entre dois ou mais textos. Algumas formas ocorrem de forma mais explícita e outras menos. A forma paratextual refere-se a um tipo de relação que ocorre entre textos, dentro de um mesmo espaço (literário) demarcado:

[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; release, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende.

#### ii. Metatextualidade

A metatextualidade, segundo Genette (2010, p.10), “é a relação que se estabelece entre dois textos, quando o segundo texto se torna um comentário sobre o primeiro sem às vezes citar a fonte primária ou convocá-lo, até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo”.

### iii. Temática

Intertextualidade temática é encontrada em textos quando se aborda um mesmo tema dentro de uma área de conhecimentos, compartilhando as mesmas posições entre os autores, as mesmas terminologias e até os mesmos conceitos. Ressaltamos que compartilhar não significa perda da autoria em cada obra, uma vez que se reproduzem muitos aspectos e características textuais. Esse processo tanto pode ser encontrado em textos científicos, quanto em jornais, revistas, filmes, novelas, peças de teatro etc. (KOCH, 2010, p.18).

### iv. Estilística

Koch (2010, p.18) defende que pode haver intertextualidade na forma quando o autor dos textos reproduz expressões linguísticas, marcas específicas de determinadas obras artísticas de algum segmento da sociedade, por meio de repetição, imitação ou paródia. A relação intertextual está assim reproduzida [refletida] na forma artística também.

#### 2.4.4 Plágio

O plágio dentro da intertextualidade representa um tipo de relação em textos do tipo implícita e que se manifesta de diversas formas. Segundo Christofe (1996, apud KOCH 2012, p. 32), o produtor desse tipo de texto espera que o leitor não consiga identificar a fonte primária de informação. Para isso, muitas vezes se camufla o texto original por meio de inversão de frases, apagamento de trechos, substituições de termos etc. Para Krokosz (2014), há duas categorias de plágio: um acidental e outro intencional, cuja manifestação pode ser literal, autoplágio e mosaico.

Segundo a cartilha de plágio da Universidade Federal Fluminense, plagiar é uma violação do direito autoral de terceiros, cabível de sanções cíveis e penais para quem comete esse tipo de violação, que pode ser: a) plágio integral ou total; b) plágio parcial, quando se copia parágrafos na íntegra sem citação da obra; e c) plágio conceitual, quando o texto original passa por um tratamento para que seja apresentado com algo novo e de outra pessoa.

Como vimos ao longo dessa seção, dialogismo e intertextualidade têm a mesma base em termo de relação de sentido, mas se diferem devido a sua materialização tanto no texto falado ou quanto escrito.

Bakhtin (2014, p.88) lembra-nos que somente Adão mítico foi o único que não interagiu com o outro por um determinado lapso de tempo e que a ideia de um enunciado monológico, isolado e finalizado, isto é, sem pensamentos percussores e isento de qualquer influência social e histórica, não é um elemento próprio da comunicação discursiva. (VOLOCHINOV, 2018, p.186)

Em outras palavras, significa dizer que nossas falas e nossos pensamentos estão permeados por outros discursos que nos antecederam de alguma forma. Entendemos o que falta muitas vezes na escola é ensinar aos alunos a reconhecer tanto na fala quanto na escrita essas marcas de inter-relação e a demarcá-las de maneira correta, independente da linguagem utilizada e do tipo de texto trabalhado. Os exemplos apresentados nesta seção também evidenciam de forma simples que esse processo já ocorre amplamente fora da escola. Enquanto isso, alguns alunos plágiam em seus textos quando não sabem escrever sobre determinado assunto.

O uso da intertextualidade explícita pode ser um recurso textual bastante eficaz se compreendido, pois, ao tempo que sinaliza a fonte primária de informação, demarca o ponto em que se cria um texto com a presença de outro, seja com discurso direto ou indireto, seja através de paráfrase, referência, paródia, adaptação ou transposição.

O exemplo da relação entre texto Bilac e Dante nos também ensinou que podemos mostrar nossas influências ou prestar homenagens a autores que nos marcam de alguma maneira, ao escrevermos ou falarmos, em determinado contexto de produção textual, mas não em todos. Noutros contextos de elaboração de textos, é necessário que explicitemos nossas influências sob pena de sermos acusados de plágio, principalmente, quando estamos utilizando um ponto de vista de outra pessoa ou um argumento alheio.

A seção a seguir destina-se a contribuir para que isso não ocorra, demonstrando como podemos reconhecer e/ou formular uma argumentação como uma estratégia textual, sem a necessidade de plagiar um ponto de vista ou argumento alheio.

### 3 ARGUMENTAÇÃO

Como mencionado anteriormente, esta seção destina-se inicialmente a pontuar como a argumentação está apresentada nos documentos oficiais que orientam os professores da Educação Básica e como ela é trabalhada no livro didático (LD). Na sequência, apresentamos o que ela representa na perspectiva clássica, quais seus elementos constitutivos, sua base de sentido, alguns tipos de argumentos, sua disposição no texto e sua orientação estrutural. Situamo-la em seguida na Linguística Textual (LT) e por fim tratamos das características do gênero artigo de opinião.

#### 3.1 Argumentação segundo os documentos oficiais

Os PCN também contemplam a argumentação em duas diretrizes voltadas ao ensino de Português, no seguimento do 6º ao 9º ano, como habilidade textual e como elemento indispensável na oralidade com finalidades discursivas. Em ambos os casos, essas habilidades são sempre colocadas com vistas ao exercício da cidadania, em prol também de uma formação para além da escola.

Como elemento textual, os PCN compreendem a argumentação como parte intrínseca da defesa do ponto de vista. No entanto, por questões curriculares e de proposta pedagógica, sua forma de trabalhá-la se mostra muito diluída, pois o foco da proposta se desloca para a prática da escrita dos gêneros textuais como um todo.

As orientações dos PCN para o uso de alguns desses gêneros textuais, muitas vezes, trabalham a argumentação no sentido macro do termo, em detrimento de enfoque mais específico, uma vez que o foco da proposta como já dissemos é abordar as características mais amplas dos gêneros textuais indicados.

Como estratégia textual argumentativa e discursiva, não vemos uma orientação direta nesse sentido. O que percebemos nos PCN é que a argumentação funciona como um hiperônimo dos gêneros escolares do eixo do expor. O professor que conhece o uso e a função da argumentação como elementos textuais perceber as diversas expressões que remetem a ela ao longo do documento. Em outras palavras, vemos nos PCN a argumentação mais como um

princípio constitutivo do que uma estratégia discursiva. Eis alguns gêneros sugeridos pelos PCN, em que a argumentação está presente:

Figura 24: Sugestões de gêneros textuais conforme os PCN

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• textos dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônica</li> <li>• conto</li> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• artigo</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

A BNCC mantém, em boa parte do ensino fundamental, a noção de argumentação muito próxima da visão dos PCN também como uma habilidade presente tanto na escrita quanto na oralidade, mas lhe concede uma finalidade um pouco mais estratégica, em razões dos novos contextos sociais de circulação, troca e interação com a notícia; do uso e das finalidades das informações; da confiabilidade do divulga; da manipulação, como podemos nestas orientações:

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícia sem diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas.[...] (BRASIL,p.136-137)

No entanto nos 8º e 9º anos, a BNCC melhora o tratamento dado à argumentação, embora ela esteja sempre relacionada a alguns gêneros textuais, e a expande para outras disciplinas como Inglês, Matemática e História. Vejamos como está colocada em português:

**Quadro 1: Argumentação segundo a BNCC**

Eixo	Objetivo de conhecimento	Habilidades
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
Produção de textos	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

Fonte: (BRASIL, p.178-181)

### 3.2 A abordagem da argumentação no livro didático

A argumentação, apesar de inúmeras fases pelas quais passou desde o surgimento com a retórica, ainda faz parte do ensino como um importante instrumento de compreensão, interpretação, reflexão e de defesa das opiniões. Fora da escola, as redes sociais são prova diária

do uso ou do mau uso da argumentação ou até mesmo da falta dela, principalmente em tempo de eleição.

Atualmente, a grade escolar e as propostas curriculares dão-nos a possibilidade de “ensinar argumentação” tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Fundamental. Trabalha-se mais na perspectiva da leitura do que da produção textual, graças ao enfoque dado por muitos livros didáticos. Porém, a expressão argumentação está quase sempre associada à dissertação e nunca como uma estratégia de construção do ponto de vista.

As atividades de leitura da maioria dos textos do LD trabalham muito a questão do ponto de vista, a justificativa e a presença de determinados tipos de argumentos no texto. Segundo esses livros, o aluno vai progressivamente percebendo as características através do contato sistemático com a presença dos elementos argumentativos nos textos. A parte da produção textual, porém, fica limitada a alguns gêneros textuais com essa finalidade, devido à quantidade de outros gêneros textuais contemplados no LD para serem trabalhados dentro de calendário escolar apertado.

Alguns livros oferecem atividades que trabalham a argumentação nos 8º anos e/ou nos 9º anos do fundamental após, no decorrer de um ano letivo, percorrer o caminho das tipologias narrativa, descritiva, explicativa, injuntiva até a chegada da dissertativa. Nesse momento, há um agrupamento de gêneros textuais orais e escritos que possui em comum a tipologia textual dissertativa/argumentativa.

A coleção *Educação de Jovens e Adultos: anos finais do Ensino Fundamental*, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), triênio 2014, 2015 e 2016, com a qual trabalho desde a mudança do Ensino Fundamental para o Ensino de Jovens e Adultos do Fundamental noturno em 2014, oferta apenas no 9º ano três gêneros textuais, a saber: a entrevista, o debate regrado e o texto de opinião.

Nos dois últimos gêneros textuais do livro, há referências à discussão do tema, ao ponto de vista, à defesa do ponto de vista, à oratória, à argumentação, ao raciocínio lógico, aos operadores argumentativos, colocadas de forma muito resumida.

Também não é apresentada uma estrutura composicional argumentativa para que o aluno visualize, antes de produzir seu artigo de opinião, o que é solicitado no final do capítulo. São elencadas, porém, algumas características do gênero trabalhado na unidade, após um breve conceito de artigo de opinião, cuja principal característica apontada são os tipos de argumentos:

autoridade, causa, consequência e exemplificação. Vejamos as características do gênero artigo de opinião apresentadas no LD, a saber:

- a) Uso da terceira pessoa;
- b) Uso do presente do indicativo ou subjuntivo;
- c) Uso do tempo pretérito;
- d) Presença de citações ou referências à pesquisa;
- e) Uso de operadores argumentativos.

Na sequência do capítulo, são apresentados dois artigos de opinião e algumas perguntas relacionadas aos textos para que os alunos leiam e respondam às questões propostas, como por exemplo: a) onde foi veiculado o texto?; b) qual a principal ideia defendida?; c) você gostou do texto?; d) o autor levanta alguma questão polêmica?; e) qual o argumento foi utilizado para comprovar a ideia defendida pelo autor?; f) que recursos são utilizados para justificar ou validar os argumentos?; g) o texto é um artigo de opinião e como você chegou a essa conclusão?; h) quem é o autor do texto?; i) qual o tema do texto?; j) qual a opinião do autor sobre esse tema?; k) que argumentos são utilizados para defender sua opinião?

Compreendemos assim que a perspectiva do capítulo do livro sobre o *Artigo de opinião* parte do princípio de que a produção textual pode ser realizada, a partir de leituras de textos-exemplos, de algumas características, da interpretação com base num estudo dirigido sobre esses exemplos e do contato sistemático com o modelo de texto.

No entanto, entendemos que a argumentação não é apenas uma habilidade do plano linguístico, mas também um encadeamento lógico, em que se apresentam fatos ou teses e com base nessas premissas se chegar a uma conclusão.

Após essa breve localização da argumentação nas diretrizes e recomendações dos documentos oficiais do MEC e de sua abordagem no LD utilizado pelos estudantes colaboradores, passaremos a tentar entendê-la com um olhar mais aprofundado e para além desses textos oficiais, tratando-a com fulcro em suas características e funções textuais.

### 3.3 Argumentação com estratégia textual

Para Koch (2016, p.9), o ato de argumentar é da natureza humana, e nós assim o exercemos durante toda a vida, nas mais diversas situações do cotidiano, tentando convencer nossos interlocutores sobre as determinadas posições que assumimos e sobre a validade dos argumentos que empregamos em nossas teses ou em nossos pontos de vista.

Fiorin (2015, p.9) permite-nos entender um pouco mais sobre a importância da argumentação, quando assevera que a vida em sociedade ensinou a todos nós que nem sempre podemos resolver nossos problemas por meio da força. É preciso, então, usar a palavra para persuadir os outros. Para o autor, os primeiros tratados da argumentação tinham a função de ensiná-la como a *arte* da persuasão. (Grifo nosso)

Além de persuadir, em Garcia (2010), vemos que a argumentação tem o propósito de convencer o leitor ou ouvinte, formar sua opinião demonstrando que a “**razão**” e a “**verdade**” estão conosco. Em outras palavras, a argumentação objetiva “convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. (GARCIA, 2010, p.380, grifo nosso).

No entanto, historicamente, nem sempre tivemos essa visão convergente sobre a argumentação, de forma tão clara, prática e pontual. Segundo Plantin (2008, p.8), a argumentação, no início de sua formulação por Aristóteles, foi pensada como parte de um sistema **lógico, retórico e dialético** e a este sistema permaneceu ligada durante muito tempo, estando em especial vinculada à lógica, até que ele entra em declínio. Nesse contexto, entende-se **lógica** como a arte do pensar correto; **Retórica**, a arte do bem falar; e **Dialética**, a arte de dialogar”.

Esse sistema de pensamento entra em colapso no fim do século XIX, uma vez que a tal estrutura de formulação do pensamento, que tem como objetivo estruturar o pensamento em busca do desconhecido, parece ter perdido a essência e envelhecido. Surge dessa ruptura uma argumentação na perspectiva de um pensamento autônomo em meados de 1950 numa perspectiva menos ideal, filosófica e moral, passando a ser mais racional e pragmática em razão do surgimento da consciência histórica. Para Plantin (2008, p.8), tal linha foi estimulada em busca de “discurso sensato” ante aos discursos fanáticos dos totalitários à época.

Segundo Plantin (Ibid., p.15), “no final do século XIX, a retórica foi violentamente criticada como disciplina não científica e eliminada do currículo da universidade republicana”. Ainda segundo o autor, na França, a disciplina retórica após essa acusação nunca se recompôs e viu suas práticas serem assumidas pela Análise do Discurso. Como disciplina que transmitia determinado conhecimento, restou-lhe apenas sua própria história a ser ensinada.

No contexto social do século XIX em que surgia o Positivismo e as Ciências, a retórica é tida com a arte da eloquência e um saber não científico e retrógrado. Em 1885, a retórica foi extinta do ensino secundário. E como ato final, em 1888, publicou-se a última introdução à teoria aristotélica da argumentação retórica por Chaignet. No entanto, a argumentação, como se acreditava, não sucumbiu junto com “a morte” da retórica, pois nesse contexto das ciências, segundo Plantin, a lógica deixou de ser a arte do pensar para ser a arte do calcular. (Ibid., loc.cit).

Para Reboul (2004, p. 92), nesse contexto da arte do calcular, a argumentação passa a ter uma nova definição como uma proposição destinada a aceitar outra, e não mais como um conjunto ou sequência de argumentos. Está agora sem a noção direta da estética, do belo e do mundo sem verdade, moral e ética.

De acordo com Plantin (2008), após a segunda Guerra Mundial, em meados de 1950, a argumentação foi sendo reconstruída por etapas. A primeira surge com o objetivo direto de construir um discurso democrático racional contra os discursos totalitários nazistas, fascistas e stalinistas. Buscava-se uma argumentação que proovesse uma reflexão sobre o logos e sobre a racionalização com a atenção especial à política; traduzindo em outras palavras, uma argumentação com base ideológica num cenário de pós-guerra. (PLANTIN, 2008, p. 20-24)

A segunda etapa chega, a partir de 1970, com um viés lógico-linguístico e como um novo conceito de argumentação. Com as obras de Ducrot de 1972 e de 1973 e de Anscombe e Ducrot de 1983, a argumentação na França emerge como uma nova abordagem não mais no campo ideológico, mas sob os aspectos da prática crítica, do estruturalismo, da lógica-linguística e do cognitivismo. Agora, a argumentação está no uso da língua segundo seus formuladores. Para Plantin, essa nova argumentação se distanciou muito da proposta de 1950.

Em paralelo, outra abordagem da argumentação vem caminhando nos últimos 40 anos em direção à inteligência artificial com Koons (2005), com a teoria do raciocínio reversível que trabalha com inferências e com conclusão dedutível a partir de um conjunto de premissas de exceção.

E por fim temos a abordagem crítica e dialogal (1970) que trabalha com o foco na lógica informal, tendo como base os estudos de falácias, alguns tipos de argumentos, a ocorrência em determinados contextos, a conversação e diálogo natural. Essa abordagem ao longo dos anos foi sendo reavaliada em razão das influências que vem sendo recebendo.

A linha escolhida neste trabalho é a de Perelman que surge a partir de 1950, por consideramos que a argumentação decorre mais de processos lógicos do que linguísticos, embora estes estejam presentes na formulação do argumento. Um de nossos objetivos é ensinar aos alunos a construir ou a (re)formular seu ponto de vistas para além da escola como cidadãos. Em outras palavras, formular ponto de vista no campo lógico do pensar.

### 3.4 Elementos da argumentação

Um texto de caráter argumentativo visa a determinado objetivo, mas nem todo tipo de frase pode fazer parte de um argumento. Frases exclamativas, injuntivas, interrogativas, imperativas, imprecativas e optativas quando empregadas numa sequência com esse fim podem atrapalhar a formulação ou entendimento de um raciocínio. As frases precisam ser declarativas afirmativas ou negativas, não necessariamente verdadeiras ou falsas.

Essas frases quando estão sendo utilizadas com fins argumentativos são denominadas de **proposição**, de **sentença** ou de **enunciado**. Segundo Mortari (2001, p.9), um **argumento** significa um conjunto finito de sentenças, entre as quais deve haver uma que seja a conclusão e outra(s) que seja(m) a justificativa (premissa), garantia ou sustentação de evidências para essa conclusão. Vejamos um argumento formado por três premissas e uma conclusão.

- Bom dia. (1) Estava passeando como faço todas as manhãs. (2) Hoje fui atacada por este cachorro que estava solto. (3) Como o senhor é o dono dele, (4) logo o senhor é o responsável por tudo que o cão fizer com ou outros.

- Está certo. A senhora se machucou?

- Não, mas foi por um fio.

A argumentação não é apenas uma sequência de sentenças. É antes um processo de construção intelectual com uma ordem própria, que se forma a partir de diversas experiências

humanas. A forma como se articulam essas informações nos permite observar se um argumento é lógico, uma falácia ou um sofisma. Um argumento lógico é formado sob dados racionais. Já a falácia é definida como um erro de raciocínio, o que não ocorre com o sofismo, pois sua base de informação é emotiva ou psíquica. (KELLER, 2007, p.43)

Ainda segundo Keller (Ibid., p.44), o argumento lógico ou racional é a exteriorização dos passos que se pressupõe sua constituição. Assim, raciocinar ou inferir é passar do que já conhece para algo novo, às vezes parcialmente conhecido ou completamente desconhecido. Há duas formas de se inferir. Uma é indutiva; e a outra, dedutiva.

A forma indutiva é o processo que se inicia de um caso particular experimentado e por analogia se aplica a outro(s) com a(s) mesma(s) característica(s). Porém essa forma de concluir possui uma escala de probabilidade elevada de acerto ou de erro.

Em sentido oposto, a maneira dedutiva parte de ponderações anteriores ou antecedentes para se chegar a uma conclusão, partindo assim de princípios gerais evidentes por si e evitando-se probabilidades como a indutiva. (KELLER, 2007, p.44)

### 3.5 A base da construção dos argumentos

Os argumentos para Sacrini (2016, p.15) são estruturas discursivas com a finalidade de justificar uma tese, que por si só não é evidente. Teoricamente, apenas são encontrados gestos argumentativos quando há discussão ou controvérsia. Socialmente, encontramos discussões de cunho científico-acadêmico, filosófico, jurídico e até quotidianas, em que há muitos embates de opiniões, isto é, de *doxai*.

Segundo Silva (2016), quando tratamos de argumentação, podemos verificar duas correntes de conhecimento que sustentam a defesa ou a refutação (*elenchus*) de um ponto de vista: a *episteme* e a *endoxa*.

No entanto, coube a Aristóteles o estabelecimento das noções de *doxa* e o reconhecimento de sua importância no processo discursivo, após um longo processo de depuração até sua pacificação com o próprio Aristóteles.

Para Silva (2016, p. 44), Platão compreendia que alguns argumentos têm a mesma função das *provas* (*tekmerion*) empregadas em debates jurídicos, quando são utilizados para a

defesa de uma tese, uma vez que demonstram uma “verdade segura e irrefutável”, “enquanto a argumentação oposta expressa o contraditório e, conseqüentemente, é refutada e considerada errônea.”

No entanto, já as opiniões (*doxai*), para Platão, podem ser verdadeiras ou falsas mediante o uso que se consegue com elas, o que poderia fragilizar um debate racional, se elas apresentarem questões emotivas por meio da linguagem.

Com Sócrates, as opiniões (*doxai*) também não possuem um peso argumentativo como irá ocorrer em Aristóteles, pois as *doxai* precisam ser submetidas a um processo de verificação de sua consistência através do método socrático da refutação (*elenchus*). Tal fato se dava porque o conhecimento das *doxai* não era considerado o verdadeiro, como o produzido pelas ciências (*episteme*).

Sócrates, em relação ao grau de conhecimento trazido pela *doxa*, compreendia que o saber das opiniões expressa apenas percepções das sombras e dos reflexos das coisas que nos cercam, o que pode nos fornecer informações superficiais ou distorcidas sobre essas coisas. Em outras palavras, Sócrates via:

[...] conhecimento das opiniões, ou seja, as *doxai*, formadas inicialmente com o que primeiro temos do sensível, isto é, a percepção das sombras e dos reflexos das coisas sensíveis, correspondentes à *eikasia*, das quais fazemos no máximo conjecturas (República, 509d-510a). As coisas sensíveis, que provocam sombras e reflexos, aparecem após a *eikasia* (conjectura) são os artefatos humanos e os seres vivos (animais e plantas) que correspondem à *pistis*, ou seja, a crença que colocamos naquilo que vem da sensação (*aisthesis*) (República, 510a). Na *eikasia*, por percebermos apenas sombras e reflexos das coisas sensíveis, temos um conhecimento mais obscuro do que na *pistis*, pois nela percebemos as próprias coisas sensíveis (IGLÉSIAS, 1998, p. 48). Essa distinção, portanto, entre ver um graveto na água, por exemplo, e vê-lo fora dela implica um maior grau de clareza, pois uma coisa é ver o objeto e outra bem diferente é ver o seu reflexo ou sua sombra (ibid., p. 49). Portanto, no plano do sensível, o máximo de conhecimento que atingimos se baseia nas opiniões (*doxai*) acerca daquilo que os sentidos captam via *eikasia* e *pistis*, sem alcançarmos um conhecimento seguro e verdadeiro, pois o sensível é considerado por Platão uma cópia imperfeita, mutável, instável do verdadeiro encontrado apenas no plano inteligível. (SILVA, 2016, p. 48)

Somente com Aristóteles, a opinião passou a ser a base para argumentação de cunho retórico ou dialético. Nas palavras de Silva (2016, p.50): “em Aristóteles a opinião terá papel central nas esferas da dialética e da retórica, além de servir também às ciências particulares e às filosóficas.”

Aristóteles, ao redefinir o papel das opiniões nos debates, estabelece também uma distinção objetiva em relação ao conteúdo trazido por uma doxa. Quando uma opinião não é qualquer uma e que esta tem “fama, reputação, glória (...), as opiniões dos mais sábios ou eminentes, ou opiniões comuns à maioria” tem-se a *endoxa*. Se as opiniões são compartilhadas por poucos e por menos sábios, sendo restrita a esse pequeno grupo, tem-se a *adoxon*. Por fim, a *paradoxo* que significa que uma opinião contradiz outra. (SILVA, 2016, p. 52)

### 3.6 Tipos de argumentos

O passo inicial de um debate é a apresentação da tese ou do contraponto. No entanto, como Sacrini (2016) nos lembra, algumas teses ou contrapontos não são tão autoevidentes e, por isso, é necessária justificativa ou suporte. Os argumentos nesse sentido servem para esse propósito.

Weston (2009), sobre o papel desempenhado dos argumentos, afirma que estes são a tentativa de fundamentar alguns pontos de vista. Caso se chegue a uma conclusão fundamentada por razões, o argumento teve a função de explicar e/ou defendê-la.

No tratado da argumentação (PERELMAN E TYTECA, 2000, pp.213-450), encontramos argumentos em dois tipos de esquemas: os de ligação e de dissociação. Os argumentos de ligação têm a função de aproximar elementos distintos, podendo valorizar os pontos positivos ou negativos. Os esquemas de dissociação têm o papel de separar, desunir elementos de um todo ou modificar algumas noções constituintes desse todo.

Dentro do esquema de ligação, encontramos os argumentos quase lógicos, os que estão fundamentados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real. (PERELMAN, 2000, pp.213 – 450). Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 2: Resumo dos argumentos de ligação**

Quase lógicos	Fundamentados na estrutura da realidade	Fundamentam a estrutura do real
Tautologia	Causalidade	Argumento pelo exemplo
Definição	Fatos	Argumento por ilustração
Comparação	Argumento do sacrifício	Modelo e o antimodelo
Argumentum a pari	Argumento do desperdício	Argumentum a simili
Argumentum a contrario	Argumentum ad hominem	

Argumentos fundados no princípio da não contradição	Argumento da autoridade	
---	-------------------------	--

Fonte: (PERELMAN, 2000, pp. 213 – 450).

O esquema dissociativo contempla os seguintes tipos de argumentos (PERELMAN, 2000, pp. 451 – 500):

**Quadro 3: Quadro resumo dos argumentos de dissociação**

<b>RUPTURA DE LIGAÇÃO E DISSOCIAÇÃO</b>
Aparência e realidade
Pares filosóficos
Definição dissociativa

Fonte: (PERELMAN, 2000, pp.451 – 500).

### 3.7 A disposição dos argumentos

A construção de um argumento nem sempre é tarefa simples em função das disposições das sentenças no texto. Em alguns casos, a inversão da ordem natural dos argumentos (premissa e conclusão) apresenta alteração direta no sentido e por seu turno a interpretação desse argumento.

Porém, há casos em que isso não ocorre, pois se mantém a mesma orientação de sentido da conclusão, mesmo mudando a posição do argumento na frase e sem a marcação dos indicadores de sentença. Eis dois exemplos de Sacrini (2016, p.34-35) em que a mudança não altera o sentido:

- [logo] A amante deve ter matado o homem porque tinha muito ciúme dele.  
Q1 P 1
- Como tinha muito ciúme dele, [logo] a amante deve ter matado o homem,  
P1 Q 1
- [logo] As plantas desse jardim morreram porque foram atacadas por pragas.  
Q 2 P2
- Como foram atacadas por pragas, [logo] as plantas desse jardim morreram  
P2 Q2

Em (1), temos uma tese incerta (Q1) seguida de uma possível explicação (P1), que tenta justificar a tese a fim de que ela seja aceita. Ao passo que (3) não é uma tese a ser provada, pois se trata de um fato já reconhecido (Q2). Assim, (P2) assume outro papel de estabelecer as razões ou motivos para Q2.

Para Sacrini (Ibid., p.35), a explicação (P1) cabe para justificar algo que ainda não foi aceito como verdadeiro. Por seu turno, as razões ou motivos (P2) têm a função de sustentar; e não para “aclarar”. Se uma tese foi aceita de entrada, as justificativas passam a desempenhar o papel de esclarecimento e não de explicação (justificativa).

Como bem dissemos acima, nem sempre é tão simples perceber essas nuances. Com essa finalidade, Sacrini (2016) nos oferece dois métodos que auxiliam bastante na análise dos argumentos, os quais trataremos na seção de análise dos dados com maior profundidade.

O primeiro recurso é a *forma padrão anotada*, a qual consiste em ordenar as sentenças a fim de identificarmos o movimento inferencial, isto é, qual (is) sentença(s) é / são premissas básica(s) da conclusão. O segundo é a *diagramação dos argumentos*, que consiste em organizar o movimento inferencial das sentenças em esquemas visuais.

### 3.8 A orientação argumentativa

Para Garcia (2010, p.447), a argumentação é “convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.” e precisa basear-se nos princípios da lógica.

Ainda segundo Garcia (Ibid., p.448), a argumentação deve ter a consistência da evidência das provas, as cinco mais comuns são:” os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos (tabelas, números, mapas, etc.) e o testemunho.”

Conforme a Teoria da Argumentação, P é a proposição ou o conjunto de razões ou fatos que devem ser verdadeiras, aceitáveis no contexto da formulação, suficientes e relevantes e C é a conclusão a que se chega após o processo de formulação do raciocínio:

**Figura 25: Orientação conforme a Teoria da Argumentação**

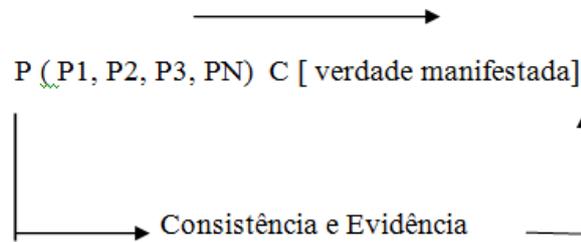


Gráfico elaborado pelo autor com base na teoria da argumentação

Com essa finalidade, Garcia (Ibid., p.458) apresenta seu plano-padrão da argumentação formal com a disposição de determinados elementos distribuídos de três blocos, com os quais se pode desenvolver uma tese, de modo que a conclusão seja uma recapitulação ou um mero resumo das proposições apresentadas, uma vez que é dos argumentos apresentados ou das provas que surge a conclusão. Eis o plano-padrão do autor:

1. Proposição (tese)
2. Análise da proposição [discussão]
  - a) Formulação dos argumentos [evidências]:
  - b) fatos;
  - c) exemplos;
  - d) ilustrações;
  - e) dados estatísticos;
  - f) testemunhos.
3. Conclusão

### 3.9 Sequência argumentativa segundo a Linguística Textual

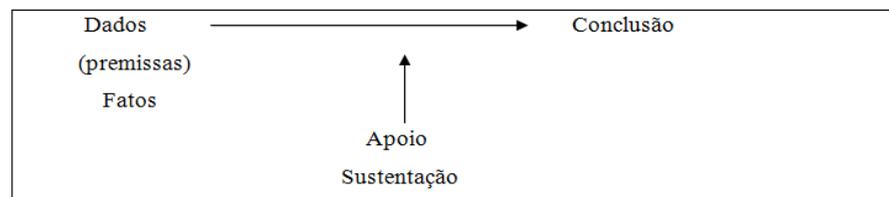
A argumentação como estratégia textual desempenha a função de suporte para determinada premissa, caso os textos tenham um projeto de que necessite desse apoio, isto é,

de uma organização das informações de modo a cumprir determinado propósito comunicativo, visando à construção de sentido. (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.14)

Segundo Marquesi, Elias, Cabral (2017, p.24), a sequência do tipo argumentativa pode ser definida como o segmento de texto composto por argumento (premissa) a favor de outro no mesmo texto, podendo ser uma oração, período ou sequência de enunciados que estabelecem a relação entre fatos e conclusão.

Esse esquema argumentativo tem como elementos de composição os dados, a sustentação ou princípios de base e a conclusão, estando assim expressos:

**Figura 26: Orientação argumentativa segundo a LT**



Fonte: Adam (2011: 233)

Em um texto argumentativo, a sequência argumentativa pode ser realizada em duas direções e ambas permitem que se chegue à determinada conclusão implícita ou explícita. A primeira direção visa demonstrar e/ ou justificar uma tese. Já a segunda, então, pode refutar outras teses ou argumentos contrários, demonstrando o princípio dialógico da contradição.

Nesse processo, os dados ou fatos podem dar apoio a uma dessas direções, podendo ancorar o ponto de vista ou refutar a tese. (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p.24)

### 3.10 Gênero Artigo de Opinião

A noção de gêneros textuais surge quando Bakhtin (1992, p. 280) apresenta a noção de gêneros do discurso, segundo a qual toda atividade humana comunicativa se relaciona por meio da língua e independente da esfera em que se encontre: “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. A materialização desse enunciado é individual, sendo que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de gêneros:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN,1992, p. 280)

Segundo Bakhtin (1992, p. 280), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a diversidade das atividades humanas é inesgotável e, de acordo com cada esfera dessa atividade, seu “repertório de gêneros do discurso vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”

De acordo com Köche (2010, p.11), essa variedade de gêneros recebe diversas designações como carta pessoal, receita, bula de remédio, editorial, resumo, resenha, artigo de opinião, entre outros, em virtude das diversas situações comunicativas de sociointeração em que estão inseridas, no dia a dia.

Pensando na mesma linha, Marcuschi (2008, p. 155) complementa esse quadro de definições, afirmando que os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões característicos definidos por sua composição, função, objetivo e estilo, em razão da força histórica, social, institucional e técnica.

Para Köch (2010), a escolha de determinado gênero depende da intenção a que se pretende atingir, levando também em consideração o gênero textual mais adequado ao contexto. Dependendo da situação comunicativa, o produtor tem a liberdade de lhe acrescentar algo ou recriá-lo. (KÖCHE, 2010, p.12).

Como lembra Köche (2015, p.10), citando Bakhtin (1992, p. 302), os gêneros textuais desempenham um importante papel na interação social e que é fundamental se apropriar deles para “a inserção prática do indivíduo: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”

Conforme Köche (2010, p.13), os gêneros textuais estão agrupados<sup>17</sup> de acordo com sua capacidade de linguagem dominante por parte dos sujeitos, como por exemplo: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações ou instruir/prescrever ações.

O gênero artigo de opinião pertence ao grupo argumentar, o qual se destina a tratar de problemas controversos. Com ele, podemos ter a sustentação de opinião ou sua refutação. Geralmente é publicado em jornais, revistas ou na internet e expõe a opinião de pessoa sobre determinado tema atual, de ordem social, econômica, política ou cultural. Segundo Bräkling (2000, apud KÖCHE, 2010, p. 33), a apresentação dos acontecimentos tem menos valor do que a análise e a posição de quem escreve o artigo.

No processo de elaboração do artigo, tem-se uma constante sustentação das afirmações [proposições/premissas] através de dados consistentes. Outra característica é a busca de outras vozes de sustentação para a construção do ponto de vista defendido ou refutado.

No plano de expressão, deve haver um cuidado com a linguagem, pois o descuido pode ensejar uma quebra da imagem do *Éthos* do enunciador ou desconfiança. O uso dos operadores argumentativos para a manutenção da temática e a coerência é outro recurso sempre presente nesse gênero. A tipologia textual predominante é a dissertativa.

Segundo Köche (2010, p.34), o artigo de opinião pode ser estruturado com a seguinte forma, partindo então da apresentação do problema (tese), passado pela sua discussão (argumentos favoráveis ou contrários) e chegando à conclusão (confirmação da tese ou sua refutação):

- a) situação-problema;
- b) a discussão em si do problema;
- c) a solução-avaliativa.

Ainda conforme Köche (2010, p.34), a consistência dos argumentos pode utilizar diferentes tipos como, por exemplo: *os argumentos de autoridades*, que são citações de autores

---

<sup>17</sup> Essa classificação faz parte de uma proposta provisória de agrupamento de gêneros e foi elaborada por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004, p.51-2). Na proposta dos autores, há para cada finalidade uma lista de textos que mantêm o mesmo protótipo textual.

renomados ou autoridades no assunto; *de consenso*, são as opiniões com base científicas universalmente aceitas como verdades; de *provas concretas*, são provas com base em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações; e *de competência linguística*, o emprego da linguagem adequada à situação de interlocução.

Por fim, a linha da argumentação escolhida e trabalhada nesta seção tem como base a noção de estratégia argumentativa, em que uma premissa garante as condições de uma conclusão. O termo utilizado na subseção 3.8, orientação argumentativa, materializa essa opção escolhida e defendida por nós, quando indica um caminho para se desenvolver a argumentação, o que não significa que esse percurso deva ser visto como uma padronização do pensamento, pois entendemos que para justificar, reforçar ou sustentar uma tese há diversos meios, ou melhor, diversas estratégias.

As maneiras de como garantir as condições de uma conclusão que utilizamos em nossa pesquisa-ação com esse objetivo serão demonstradas didaticamente na próxima seção.

## 4 METODOLOGIA

Serão apresentados a linha de pesquisa, a metodologia adotada, o contexto da pesquisa e os dados colhidos que fundamentaram a construção do processo de intervenção pedagógica aplicado numa unidade de ensino fundamental entre abril e setembro de 2019, nesta seção, com o objetivo de desenvolver a escrita de textos argumentativos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Marechal Deodoro.

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação deveu-se a dois fatores de natureza diversa, mas que convergiram em determinado ponto. O primeiro fator é natureza institucional de nossa pesquisa que, segundo a resolução 001/2018 – CONSELHO GESTOR, de 03 de julho de 2018, deve ser “(..) de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula da Educação Básica em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa/ Literatura e Língua Estrangeira.

O segundo refere-se ao modo como fazemos, às vezes, as intervenções superficiais de problemas que enfrentamos cotidianamente em sala de aula, sem a devida compreensão global do fato e suas possíveis causas, em virtude da falta de referencial teórico e meios eficazes, pois nem sempre dispomos de conhecimentos teóricos e meios para solucioná-los de forma consistente.

Dentre as modalidades e metodologias científicas a que tivemos acesso nas aulas do Profletras em 2018, escolhemos uma que nos desse suporte procedimental para além das questões de causa e efeito, pois estamos tentando construir uma resposta para um pequeno grupo de pessoas que apresentam dificuldades pontuais na elaboração textual.

O fato determinante para a escolha desta metodologia foi encontrado em Severino (2007, p. 117-126), quando descobrimos que a pesquisa-ação é um dos métodos de aplicação epistemológica com as seguintes finalidades:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Após a escolha do tipo de pesquisa a ser desenvolvida, aprofundamos nosso estudo sobre a metodologia pesquisa-ação, utilizando os autores Baldissera (2001) e Thiollent (2011), os quais nos deram suporte teórico para estruturar nossa pesquisa.

#### 4.1 Contexto de pesquisa

O projeto foi realizado em uma turma-piloto de uma Escola Estadual em Maceió/AL. A turma foi responsável também por contribuir para a definição da linha a ser trabalhada na aplicação da pesquisa-ação, em razão das dificuldades existentes em relação à escrita.

No entanto, por razões pedagógicas e de organização administrativa da rede Estadual de Alagoas, o Ensino Fundamental noturno, que nos serviu com turma-piloto, foi desativado. A Escola Estadual, em que ministrei minhas aulas desde 2010, trabalha atualmente apenas com o Ensino Médio.

Tive duas opções, após a qualificação em fevereiro de 2019. A primeira opção era encontrar uma nova escola no mesmo bairro, uma vez que os alunos foram remanejados para outras unidades de ensino. E a segunda era aplicar minha pesquisa numa escola municipal da cidade de Marechal Deodoro, onde também sou professor há 12 anos. Embora tivesse ficado um pouco apreensivo, optei por aplicar nova sondagem na turma de Marechal Deodoro, pois a nova turma-piloto cooperou e colaborou bastante durante os testes de sondagem.

#### 4.2 Atividades de sondagem e os resultados obtidos

Nessa nova turma, tivemos que, com base em Michel Thiollent (2011) e Richardson (2008), elaborar novos instrumentos de diagnóstico com o objetivo de descobrir nosso campo de pesquisa, procurando identificar, em linhas gerais, a situação dos alunos em relação ao tema da pesquisa, os possíveis problemas relacionados e a própria viabilidade da pesquisa e sua necessidade. Segundo Thiollent (2011, p.56), o primeiro passo de reconhecimento e de contato com o campo da pesquisa ocorre na fase exploratória da pesquisa. Nesse sentido, preparamos dois instrumentos de diagnóstico.

O primeiro instrumento foi um questionário com 15 perguntas abertas com o objetivo de identificar algumas variáveis em relação ao tema da nossa pesquisa. Segundo Richardson (2008, p. 189), “Geralmente, os questionários cumprem pelos menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de grupo social.” Justamente, eu precisava desse tipo de informação para começar a entender o campo de pesquisa, uma vez que não tinha nenhuma referência dessa turma.

A escolha pelas questões abertas visou deixar o entrevistado a contento para responder às perguntas ou não e dar-lhe mais opções de respostas, além das dicotômicas: sim ou não. As perguntas tinham a intenção de verificar questões referentes à leitura, escrita, fonte de consulta, meio de consulta, como os alunos se informam, dialogam e interagem com outras pessoas etc. No dia da aplicação do questionário, havia 19 alunos presentes, de 21 alunos matriculados. A seguir, apresentaremos as questões que foram aplicadas, as respostas e os resultados obtidos nesta primeira atividade de sondagem.

**Tabela 1: Síntese da pesquisa realizada**

P1	Você lê quando não está na escola?			
	Resposta dada	sim	Não	
	Quantitativo	18	1	
	Porcentagem	95%	5%	
P2	Seus pais ou responsáveis leem em casa?			
	Resposta dada	sim	Não	
	Quantitativo	17	2	
	Porcentagem	89%	11%	
P3	Você tem algum material em sua casa a sua disposição para ler, como livros, revistas, jornais?			
	Resposta dada	sim	não	n.s.r <sup>18</sup>
	Quantitativo	16	2	1

<sup>18</sup>N.S.R significa que o entrevistado não soube responder e/ou sua resposta, por sua vez, não atendeu ao que foi perguntado ou não foi precisa.

	Percentagem	84%	11%	5		
P4	Qual sua frequência de leitura no mês?					
	Resposta dada	Sempre	às vezes	n.s.r		
	Quantitativo	12	6	1		
	Percentagem	63%	32%	5		
P5	Você tem redes sociais?					
	Resposta dada	sim	Não			
	Quantitativo	17	2			
	Percentagem	89,5%	10,5%			
P52	Qual?					
	Resposta dada	Facebook	WhatsApp	Instagram		
	Quantitativo	13	12	7		
	Percentagem	41%	38%	22%		
P6	Que frequência você a(s) acessa?					
	Resposta dada	sempre	às vezes	não usa	n.s.r.	
	Quantitativo	15	2	1	1	
	Percentagem	41%	38%	22%	5%	
P7	O que você acha da leitura?					
	Resposta dada	chata	útil	boa	ótima	n.s.r.
	Quantitativo	3	9	5	1	1
	Percentagem	16%	47%	26%	5%	5%
P8	Qual a função da leitura?					
	Resposta dada	aprender		n.s.r.		
	Quantitativo	14		5		
	Percentagem	74%		26%		
P9	Você tem o hábito de escrever?					
	Resposta dada	sim		Não		
	Quantitativo	16		3		
	Percentagem	74%		26%		

P10	Seus pais ou responsáveis escrevem em casa?			
	Resposta dada	sim	Não	
	Quantitativo	13	6	
	Percentagem	68%	32%	
P11	Como você faz para se informar?			
	Resposta dada	ler	Perguntar	
	Quantitativo	13	6	
	Percentagem	68%	32%	
P12	Quais são os tipos ou meios de informação a que você tem acesso para ficar sabendo de algo?			
	Resposta dada	televisão	Celular	
	Quantitativo	4	14	
	Percentagem	21%	74%	
P13	Você utiliza a internet como fonte de pesquisa?			
	Resposta dada	sim	Não	
	Quantitativo	18	1	
	Percentagem	95%	5%	
P14	E que outras fontes de assunto você utiliza para fazer as atividades da escola?			
	Resposta dada	livro	não utiliza outra fonte	n.s.r.
	Quantitativo	13	1	5
	Percentagem	68%	5%	26%
P15	Nas conversas do dia a dia com seus colegas, você é uma pessoa que é falante ou é ouvinte?			
	Resposta dada	falante	ouvinte	Ambos
	Quantitativo	5	6	8
	Percentagem	26%	32%	42%

As análises das respostas dos alunos às 15 questões nos apresentaram um perfil bastante ativo em relação à leitura (P1) e à escrita (P9) fora do contexto escolar, tendo o uso do celular (P12) e das redes sociais como a principal fonte de acesso à informação e à pesquisa (P13), respectivamente.

Segundo as respostas, a turma vive num ambiente de letramento (P2 e P3) que lhe permite criar situações para que ela possa se informar ou realizar as atividades escolares com

êxito, condição bastante diferente da turma-piloto. No entanto, nova vivência como professor nos mostra outra realidade, em que os alunos mesmo tendo acesso a informações não conseguem formular um texto simples.

Outro ponto de destaque é a frequência mensal da leitura dos alunos fora do ambiente da escola (P4). No entanto, temos a impressão de que esta regularidade verificada nas P1 e P4 tem relação com as respostas dadas a perguntas P5.1 e P5.2. Quando lemos as respostas da P7, percebemos que a visão de leitura está intrinsecamente associada à leitura (tradicional) de livros. Para os alunos, as redes sociais se enquadram noutra definição de leitura.

Duas repostas em especial nos surpreenderam. A primeira foi o fato de que está havendo uma migração da fonte de informação tradicional (televisão) para o celular (P12) por se tratar de uma escola rural. A segunda resposta é a presença do LD (P14) como, neste caso, uma fonte alternativa de pesquisa, pois o celular é a principal.

Após a identificação do perfil da turma por meio de uma entrevista, aplicamos o segundo teste de diagnóstico, por meio de uma atividade que envolvia, diretamente, a escrita e, por conseguinte, a leitura. A atividade solicitou aos alunos que nos relatassem sua versão de como ocorreu o Descobrimento do Brasil, a partir dos conhecimentos acumulados sobre esse acontecimento da nossa história. Disponibilizamos, junto com a atividade, um texto de apoio para os casos em que o aluno tivesse esquecido ou não soubesse sobre o tema em questão.

Optamos nesta primeira atividade por não definir um gênero textual específico, uma vez que essa turma do 9º ano, nos anos anteriores, segundo os próprios alunos, “escreveram muito pouca redação”, embora em nossa sequência didática seja trabalhado o artigo de opinião. Sendo assim, escolhemos o texto de cunho expositivo, isto é, a versão do aluno sobre o Descobrimento do Brasil que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.102), pertence à tipologia textual do **EXPOR**, a qual tem como domínio social e comunicativo a transmissão e construção do saber. A escolha por essa tipologia se deu porque expor seu ponto de vista ou sua visão, a nosso ver, possibilita verificar como as pessoas compreendem determinado assunto.

O objetivo dessa primeira atividade não é só identificar, por meio de um texto, determinadas características gerais que estão presentes quando um escritor expressa sua visão sobre determinada fato ou assunto, mas também verificar: a) os recursos mínimos argumentativos e de intertextualidade em suas práticas escolares; b) a tipologia textual os alunos materializam as informações de que fazem parte de seu repertório cultural acumulado; c) se os alunos sabem relacionar as informações que possuem com outras; d) as expressões que indicam

intertextualidade; e) descrever a presença de elementos argumentativos; revelar indícios de plágio<sup>19</sup>.

Em relação ao uso ou não do texto-base e/ou de um segundo texto com fonte de informação não declarada na elaboração na atividade solicitada aos alunos, utilizamos as ferramentas de dois sites para uma verificação mais aprofundada de como ocorreu o uso do texto-base na construção de outro texto. O primeiro recurso tecnológico pode ser localizado no endereço <https://copyleaks.com>; e o segundo, no <https://www.plagium.com>.

O site <https://copyleaks.com> dispõe de uma ferramenta denominada de **COMPARE** que possibilita comparar dois textos e identificar o que foi alterado, parafraseado e copiado com base na estrutura sintática utilizada na elaboração dos textos. Após a comparação, o **COMPARE** fornece um diagnóstico com os seguintes dados acompanhados de suas respectivas porcentagens: a) o quantitativo de palavras copiadas (wordscopied); b) de palavras idênticas (identical); c) de palavras que sofreram pequenas mudanças (minorchanger); d) de palavras com significado relacionado (relatedmeaning).

E com o site <https://www.plagium.com>, temos a possibilidade de submetermos um texto para que seja aferido se foi retirado de alguma plataforma da internet. A consulta no site tem uma limitação de até 1.000 caracteres por aferição. Por isso, a aferição foi realizada parágrafo por parágrafo.

O texto-base sobre o Descobrimento do Brasil foi retirado do endereço <https://www.calendarr.com/brasil/descobrimento-do-brasil/> com o objetivo de fazer o aluno reativar seus conhecimentos acumulados sobre esse fato da nossa história.

---

<sup>19</sup> A expressão Indícios de plágio aqui se refere ao uso errôneo do processo de citação e de uso de outro texto.

**Figura 27: Texto-base aplicado na sondagem**

#### Descobrimento do Brasil

O Dia do Descobrimento do Brasil é comemorado em 22 de abril, e não é um feriado nacional. Esta data marca a chegada dos navegadores portugueses ao território brasileiro pela primeira vez no ano de 1500. Oficialmente, o descobridor do Brasil foi Pedro Álvares Cabral, mas o termo é usado apenas como referência, pois quando os portugueses chegaram o país já era habitado por várias comunidades indígenas. Estima-se que existiam no Brasil aproximadamente cinco milhões de índios naquela época.

O encontro entre os portugueses e os índios foi um verdadeiro choque cultural. Eles ficaram curiosos com os objetos, animais, metais e com as roupas. No início, o objetivo dos portugueses era catequizar os índios, mas depois iniciou-se o processo de colonização do Brasil e extração das matérias-primas do país, como o pau-brasil, por exemplo, fazendo com que a comunidade indígena fosse fortemente escravizada.

#### Origem do Descobrimento do Brasil

O Brasil foi descoberto acidentalmente em 22 de abril de 1500, pela frota do navegador português Pedro Álvares Cabral. No entanto, alguns historiadores defendem que Cabral não teria sido o primeiro navegador a pôr os pés nas futuras terras brasileiras. Supostamente, em 1498, o comandante Duarte Pacheco Pereira teria atingido o litoral brasileiro na atual região norte, explorando parte das terras que pertencem aos estados do Pará e do Maranhão. Porém, essa descoberta teria sido guardada em segredo. Dois anos depois, Cabral partia em direção às Índias quando foi surpreendido com o litoral daquilo que futuramente seria o estado da Bahia.

#### Carta de Pêro Vaz de Caminha

Pêro Vaz de Caminha era o escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, e foi ele quem escreveu uma carta ao rei de Portugal, D. Manuel I, contando à Corte Portuguesa as belezas das terras de Vera Cruz, o nome que inicialmente deram ao Brasil. Na carta, Pêro Vaz de Caminha descreve a terra, os índios, a primeira troca de presentes entre eles, e a primeira missa celebrada em território brasileiro.

A atividade solicitada sobre o Descobrimento do Brasil foi planejada para ser desenvolvida em casa, como as demais. Os alunos dispunham de quinze dias para realizá-la, podendo a qualquer momento solicitar a ajuda do professor. Após socializar a atividade em sala, não houve qualquer solicitação dos alunos para esclarecimentos da parte do professor.

Passaremos, então, a detalhar os dados que conseguimos levantar a partir da atividade proposta, os quais foram essenciais para a elaboração da proposta de intervenção aplicada nesta turma, pois através deles nos foram reveladas algumas características diferentes da turma-piloto.

#### 4.2.1 A tipologia textual utilizada

Os textos produzidos sobre o Descobrimento do Brasil, de forma geral, foram realizados empregando a tipologia expositiva, em função da predominância de algumas características textuais e linguísticas que a diferem das demais tipologias, como o tempo verbal

pretérito perfeito, presença de operadores textuais, o tratamento dado à temática trabalhada, tentando mostrar o fato sem sua sustentação. Verifiquemos a seguir três produções a título de exemplificação:

**Figura 28: Produção 1 do teste de sondagem**

De acordo com o texto lido e com os fatos apresentados nos textos os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, chegaram o Brasil por meio de uma expedição ao chegarem ao Brasil perceberam que os países já eram ocupados pelos índios. Por meio de bijuterias tentaram comprar a força de trabalho dos índios.

**Figura 29: Produção 2 do teste de sondagem**

O Brasil, digamos, que foi descoberto por Pedro Álvares Cabral oficialmente mas terras do Brasil já habitavam os índios e então chegaram os portugueses e quando eles se viram pela primeira vez foi um tremendo choque **porque** eles nunca tinham se visto e os índios ficaram bem curiosos por causa dos objetos, roupas e muito mais coisas que os portugueses trouxeram coisas que lês nunca tinham visto por ali e era algo muito novo para eles e isso aconteceu por volta do ano de 1500.

**Figura 30: Produção 3 do teste de sondagem**

De acordo com minha interpretação, o Brasil foi descoberto em 22 de abril de 1500, e foi descoberto e explorado pelo povo português. Um dos primeiros objetivos era catequizar os indígenas brasileiros. E também outro objetivo era extrair a matéria-prima como o Pau-Brasil. Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, mas dizem que historicamente não foi Cabral, Quem primeiro pôs os pés nas terras brasileiras na verdade, os indígenas já habitavam nosso país. O primeiro nome que deram ao Brasil foi Vera Cruz.

As figuras 28, 29 e 30 ilustram como os alunos construíram seus textos, nos quais exprimiram suas versões para o evento, informando a chegada (fato) dos portugueses (quem), em 1500 (quando), por meio de uma expedição e que, ao chegarem ao Brasil (local), perceberam que o país já era ocupado por índios.

Temos nos textos dos alunos uma sequência expositiva que mantém os mesmos elementos do texto-base ( o fato – quem – quando - onde), às vezes distribuídos de maneira diferente ao longo de cada texto, tendo um eventual acréscimo do operador textual **mas** ou de um **porque** com função explicativa, pois o fato (a chegada dos portugueses) é colocado nos textos como um consenso histórico; não sendo, portanto, um ponto ou objeto de divergência que necessita de uma justificativa para que seja compreendido com uma verdade.

#### 4.2.2 Acréscimo de novas informações ao texto

Em poucos relatos, houve um acréscimo de informações para além do texto-base. Em nenhuma passagem, há menção à forma como os portugueses trataram os índios e suas mulheres, como vemos na passagem de uma das versões dos alunos, reproduzidas na figura 31. Noutra versão, também houve um acréscimo de informação, mas a forma empregada para essa adição não foi realizada de maneira apropriada (Figura 32). Abordaremos quando no tópico destinado a noção de plágio.

**Figura 31: Produção 4 do teste de sondagem**

Quando os portugueses chegaram <sup>20</sup>ao Brasil eles encontraram pessoas vivendo lá e os denominaram de índios, porque pensaram que habitavam ali. Então tomaram a decisão de matar eles para tomarem as suas terras. Basicamente fizeram uma chacina matando seus moradores e estupraram suas mulheres com os que sobraram eles os tornaram escravos.

**Figura 32: Produção 5 do teste de sondagem**

O descobrimento do Brasil começou em 22 de abril, com os navegadores portugueses no ano de 1500 . O descobridor do Brasil foi Pedro Álvares Cabral eles era habitados por vários indígenas. No Brasil existem cinco milhões de índio a provas-se que foi devastação de mata atlântica que se estendia pelo litoral brasileiro. Calcula-se que em 1500 ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados<sup>21</sup>.

Esses índios eles eram verdadeiros eram muitos curiosos por causa dos objetos, mais com um tempo o processo da colonização se iniciou a extração dos matérias-primas. O pau-brasil eles queria que os índios fossem escravizados. Com extração do pau-brasil nesse período dependia da mão de obra dos

<sup>20</sup> As palavras demarcadas em laranja foram retiradas do texto-base.

<sup>21</sup> Encontramos este parágrafo endereço no endereço: <https://historiasocialmarxista.blogspot.com/2008/08/explorao-da-mo-de-obra-indigena.html> “Calcula-se que, em 1500, ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados – o equivalente a cerca de 12% da área atual do país. Sua derrubada começou com a extração do pau-brasil. Da floresta existente em 1500, hoje restam apenas 8% espalhados em matas que, em boa parte, ficam dentro de propriedades particulares”.

índigenas eles derrubaram as árvores, cortaram-nas em tora e carregaram-nas até os locais de armazenagem (feitorias) de onde eram levados para os navios<sup>22</sup>.

#### 4.2.3 Expressões indicativas de intertextualidade

Foram encontradas um número reduzido de expressões que indica a presença ou o uso de intertextualidade no sentido restrito, compreendida por Cavalcante, Brito, Zavam (2017a, p. 110), como a manifestação declarada de um trecho pertencente a um determinado autor na composição de outro texto, demonstrando um diálogo entre ambos. Na figura 33 abaixo, vemos esse empréstimo realizado com o objetivo de contrapor interpretações divergentes para o mesmo fato: o verdadeiro responsável pelo descobrimento do Brasil.

**Figura 33: Produção 6 do teste de sondagem**

De acordo com minha interpretação, o Brasil foi descoberto em 22 de abril de 1500, e foi descoberto e explorado pelo povo português. Um dos primeiros objetivos era catequizar os indígenas brasileiros. E também outro objetivo era extrair a matéria-prima como o Pau-Brasil. Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, mas dizem que historicamente não foi Cabral. Quem primeiro pôs os pé nas terras brasileiras na verdade, os indígenas já habitavam nosso país. O primeiro nome que deram ao Brasil foi Vera Cruz.

A forma empregada não apresenta o autor do contraponto trazido com a presença da intertextualidade. No trecho na figura 34, notamos outra a expressão “De acordo com o texto lido” que demarca que o texto produzido pelo aluno está baseado numa fonte de informação. Nas demais versões, temos um uso da intertextualidade em sentido amplo, uma vez que não é demarcada a fonte das informações, fazendo com que as versões apresentem ou reproduzam as mesmas informações do texto-base em outras palavras.

**Figura 34: Produção 7 do teste de sondagem**

De acordo com o texto lido e com os fatos apresentados nos textos os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, chegaram o Brasil por meio de uma expedição ao chegarem ao Brasil perceberam que os países já eram ocupados pelos índios. Por meio de bijuterias tentaram comprar a força de trabalho dos índios

Essa forma de relação entre textos, segundo Fiorin (2016, p.37), chama-se dialogismo constitutivo e representa que o autor ao compartilhar um trecho de uma fala ou de um texto de outra pessoa sobre um fato apresentado por determinada entidade social demonstra a origem de sua opinião elaborada a partir desse empréstimo. No texto em análise, a escola é a fonte primária da informação, não significando, porém, que essa reprodução ou compartilhamento indique quem a faz seja um indivíduo submisso a esse empréstimo.

#### 4.2.4 Presença de elementos argumentativos

**Figura 35: Produção 8 do teste de sondagem**

O Brasil, digamos, que foi descoberto por Pedro Álvares Cabral oficialmente **mas** terras do Brasil já habitavam os índios e **então** chegaram os portugueses e quando eles se viram pela primeira vez foi um tremendo choque **porque** eles nunca tinham se visto e os índios ficaram bem curiosos **por causa** dos objetos, roupas e muito mais coisas que os portugueses trouxeram coisas que lês nunca tinham visto por ali e era algo **muito** novo para eles e **isso** aconteceu por volta do ano de 1500.

**Então** depois da chegada dos Portugueses começou o processo de colonização do Brasil e a extração de matéria prima como o Pau-Brasil, por exemplo, tornando a população indígena bem escravizada.

O emprego de expressões ou conectivos argumentativos foi utilizado em poucos textos. Segundo Koch (2001, p.101), o uso desses elementos argumentos no texto tem a função de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão. Entendemos que os operadores também orientam o leitor não acostumado com determinado tipo de texto em sua interpretação. A opção por não os empregar no texto pode comprometer o entendimento ou levar a outros.

Para a autora (2016, p. 121), um texto exige cuidados no emprego desses elementos, estejam eles em “orações, períodos, parágrafos e sequências maiores. Dentre todos os textos produzidos pelos alunos, a figura 35 reproduz o texto em que mais se utilizam os operadores argumentativos, tais como os modalizadores e os articuladores textuais.

#### 4.2.5 Presença de Plágio no texto

**Figura 36: Produção 9 do teste de sondagem**

O descobrimento do Brasil começou em 22 de abril, com os navegadores portugueses no ano de 1500. O descobridor do Brasil foi Pedro Álvares Cabral eles era habitados por vários indígenas.

No Brasil existem cinco milhões de índio a provas-se que foi devastação de mata atlântica que se estendia pelo litoral brasileiro. Calcula-se que em 1500 ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados<sup>23</sup>.

Esses índios eles eram verdadeiros eram muitos curiosos por causa dos objetos, mais com um tempo o processo da colonização se iniciou-se a extração dos matérias-primas. O pau-brasil eles queria que os índios fossem escravizados. Com extração do pau-brasil nesse período dependia da mão de obra dos indígenas eles derrubaram as arvores, cortaram-nas em tora e carregaram-nas até os locais de armazenagem (feitorias) de onde eram levados para os navios<sup>24</sup>.

Supostamente em 1948 o comandante Duarte Pereira tinha atingido o litoral brasileiro na atual região com estados do Pará e do Maranhão depois de dois anos. Cabral partiu na direção ao litoral do estado da Bahia. Com a escravidão da frota de Pedro Álvares escreveu uma carta falando sobre as belezas que tinha no litoral se Santa Cruz com esse nome inicialmente deram para o Brasil, houve uma missa para a celebração do brasileiro.

Por seu caráter predatório e destruidor, a extração de pau-brasil demandaria em certa medida um comportamento nômade: os exploradores deslocaram-se pelas matas litorâneas a medida que a madeira ia se esgotando. Por isso, foram construídas apenas algumas feitorias em determinados pontos da costa onde a madeira era mais abundante. Esses locais seriam para armazená-la e protegê-la dos ataques de franceses e de tribos hostis. Com o resultado da intensa extração em ao pau-brasil <sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup>Encontramos este parágrafo endereço no endereço: <https://historiasocialmarxista.blogspot.com/2008/08/explorao-da-mo-de-obra-indgena.html>

“Calcula-se que, em 1500, ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados – o equivalente a cerca de 12% da área atual do país. Sua derrubada começou com a extração do pau-brasil. Da floresta existente em 1500, hoje restam apenas 8% espalhados em matas que, em boa parte, ficam dentro de propriedades particulares”.

<sup>24</sup> Encontramos este parágrafo no endereço: <https://slideplayer.com.br/slide/313941>

“A extração de Pau-Brasil nesse período dependia da mão de obra dos indígenas – eram eles quem derrubavam as árvores, cortavam-nas em toras e carregavam-nas até os locais de armazenamento (Feitorias), de onde eram levadas para os navios”

<sup>25</sup> Encontramos este parágrafo no endereço <http://periodoprecolonizador.blogspot.com/2012/04/instalacao-de-feitorias.html>

“Instalação de feitorias”

A extração de Pau-Brasil, por ter um caráter predatório, demandava, em certa medida, apresentando em comportamento nômade: à medida que a madeira se esgotava, se deslocavam à mata litorânea. Por isso essa atividade não deu origem a povoamentos. Apenas foram construídas algumas feitorias em alguns pontos da costa,

Apenas em um texto encontramos a presença de um texto alhures na formulação de uma das versões de maneira indevida, o que pode ser denominado de plágio acidental que, para Krokosz (2014, p.133), “é resultado do desconhecimento técnico das normas convencionadas de escrita científica [...] ou mesmo da falta de habilidade do estudante na tarefa composicional e redação textual”.

Em mais de 12 anos de sala de aula trabalhando tanto no Ensino Fundamental e quanto no Médio, nunca vimos um projeto ou iniciativa pedagógica que visasse orientar os alunos, pois eles entram e saem da escola sem saber o que é plágio e suas implicações. O resultado dessa carência contribui para que alunos aprendam a plagiar acidentalmente e no decorrer dos anos passem a plagiar intencionalmente, caso esse problema seja relativizado como um descuido estudantil ou coisa de estudante. O texto elaborado com plágio, segundo Krokosz (2014, p.128), “ainda que tenha validade argumentativa, degenera-se quando rotulado de plágio porque deixa de ter credibilidade, passa a ser voz sem identidade e, portanto, voz órfã de tutoria.”

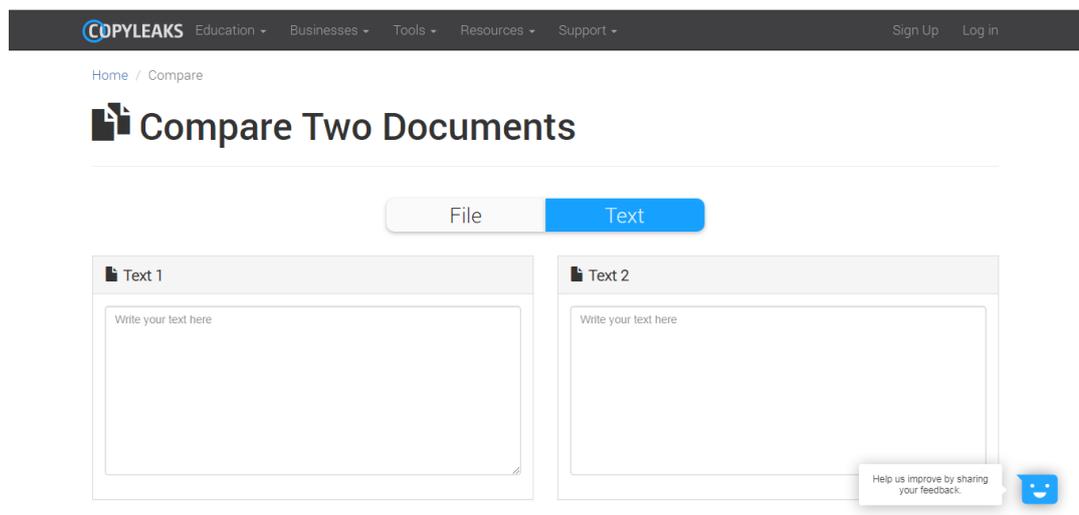
#### 4.2.6 Dados obtidos pela ferramenta COMPARE

Com a ferramenta do site *COMPARE*, pudemos verificar se o texto-base foi utilizado na elaboração das versões dos alunos sobre o Descobrimento do Brasil e como ocorreu essa presença, comparando o texto fonte com as produções dos alunos.

---

onde ali a madeira era mais abundante. Essas feitorias serviam para armazenar as madeiras e protegê-la de franceses e tribos hostis.”

**Figura 37: Imagem da ferramenta COMPARE**



O quadro a seguir apresenta os quesitos avaliados pelo aplicativo e seus respectivos resultados. Para essa comparação, inserimos o texto-matriz, a referência e o texto-objeto de comparação. O texto-base à disposição dos alunos, caso desejasse utilizá-lo, tem aproximadamente 349 palavras. A turma é formada por 21 alunos. Apenas 13 alunos participaram das atividades e entregaram a atividade concluída antes do início das oficinas.

**Tabela 2: Resumo da avaliação da ferramenta do aplicativo**

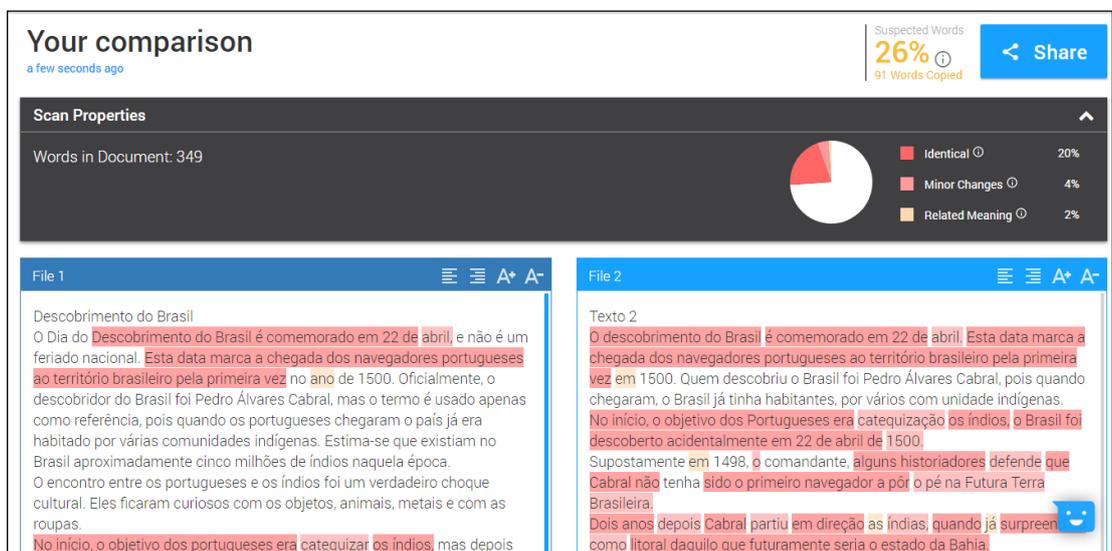
Quesitos avaliados pela ferramenta do Site COMPARE					
Textos	Quantitativos de palavras presentes no texto	Palavras copiadas	Palavras idênticas	Palavras com pequenas alterações	Palavras com significado relacionado
Texto A	53	0%	0%	0%	0%
Texto B	114	26%	20%	4%	2%
Texto C	116	4%	4%	1%	1%
Texto D	54	1%	1%	1%	1%
Texto E	84	16%	3%	0%	1%

Por exemplo, podemos com a ferramenta tem a noção de proporção dos tamanhos dos textos, com o quesito os quantitativos de palavras presentes no texto, que demonstra que os textos dos alunos em sua maioria são menores em relação ao texto-base, com a exceção de dois,

mesmo com o uso de texto de apoio. Os percentuais de comparação variaram de 15% a 79%, o que aparentemente não significa que um texto curto seja ruim ou que um texto longo seja bom. Podemos também saber quantas palavras foram copiadas literalmente, quantas foram modificadas e quantas redistribuídas de sua posição anterior.

A seguir mostraremos outros resultados obtidos que nos permitiram entender como esses percentuais foram constituídos.

**Figura 38: Imagem do resultado da ferramenta compare**



Na figura 38, temos os dois textos comparados, sendo que no campo *File 1* está o texto-base e no *File 2*, o texto produzido pelo aluno. De acordo com a ferramenta, do site a cor (■) indica as palavras que foram retiradas e reproduzidas *ipsis litteris* do texto-base; a cor (■) indica que a palavra foi modificada pelo aluno; e a ausência de cor ( ) indica que as palavras estão colocadas de forma diferente em relação à posição no texto-base.

**Figura 39: Reprodução do resultado do aplicativo**

O descobrimento do Brasil é comemorado em 22 de abril. Esta data marca a chegada dos navegadores portugueses ao território brasileiro pela primeira vez em 1500. Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, pois quando chegaram, o Brasil já tinha habitantes, por vários com unidade indígenas.

No início, o objetivo dos Portugueses era catequizaçãooos índios, o Brasil foi descoberto acidentalmente em 22 de abril de 1500.

Supostamente em 1498, o comandante, alguns historiadores defende que Cabral não tenha sido o primeiro navegador a pôr o pé na Futura Terra Brasileira.

Dois anos depois Cabral partiu em direção as índias, quando já surpreendido como litoral daquilo que futuramente seria o estado da Bahia.

Como vemos na figura 39, o texto do aluno foi escrito sobre a estrutura do texto-base com pequenas alterações na disposição das palavras e na estrutura do vocábulo. As demais palavras foram reagrupadas em novas posições sintáticas, fazendo com que o texto do aluno seja muito próximo do texto-base.

Segundo a ferramenta de comparação, o texto do aluno tem 114 palavras, sendo que 26% copiadas, 20% idênticas, 4% com pequenas alterações, 2% com significado relacionado. No percentual restante de 46%, estão dispostas de forma diferente do “original”, mas semanticamente muito próximas. De forma geral, esse mesmo procedimento foi utilizado por quase todos os alunos, com pequenas diferenças.

#### 4.2.7 Dados obtidos pelo site Plagium

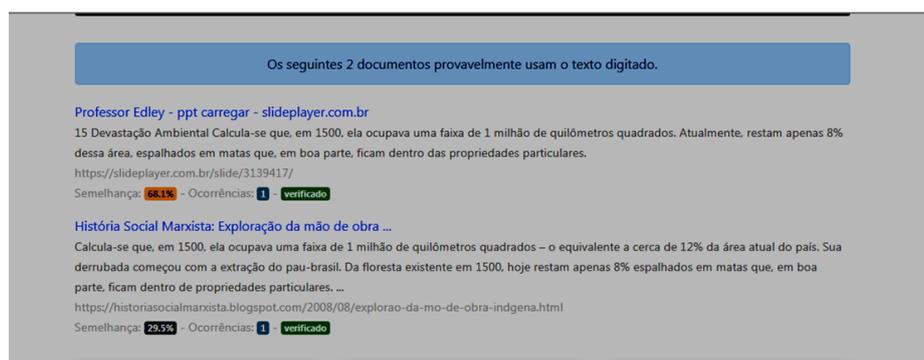
Após submetermos todas as produções textuais ao site Plagium, detectamos apenas duas ocorrências que podem ser consideradas, de acordo com a noção de plágio adotada neste trabalho. Ressaltamos que ambas estão contidas na mesma produção.

**Figura 40: Imagem do resultado site Plagium**



O trecho em questão pode ser encontrado em endereços: <https://slideplayer.com.br/slide/313941> e <http://periodoprecolonizador.blogspot.com/2012/04/instalacao-de-feitorias.html>, como a figura abaixo demonstra:

**Figura 41: Indicação da fonte do plágio**



De forma geral, observamos que os relatos produzidos sobre a versão de como ocorreu o Descobrimento do Brasil apresentaram algumas características muito próximas da turma-piloto, a saber:

- i. Que a doxa sobre quem descobriu o Brasil foi mantida;
- ii. Que apenas três textos conseguiram complementar as informações do texto-base com os conhecimentos acumulados de seus autores;
- iii. Que houve em alguns trechos uma interpretação equivocada sobre certas passagens do texto-base;
- iv. Que houve incorreções na forma de gerir mais de uma voz no texto e de trazer outras vozes para compor o texto;
- v. Que o texto-base foi utilizado com base sintática e conceitual de forma geral;
- vi. Que alguns alunos tiveram muita dificuldade em escrever seu texto;
- vii. Que somente um aluno utilizou a internet como fonte de pesquisa;

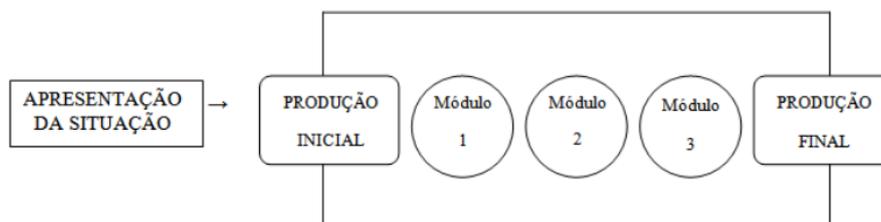
### 4.3 Plano de ação

Esta proposta didática tem um único objetivo: trabalhar a contribuição da intertextualidade na *argumentação*, em razão de alguns alunos apresentarem dificuldades em relação à elaboração de um texto de autoria própria, utilizando de forma incorreta o que Bakhtin (1997) entende sobre a possibilidade do uso do discurso alheio sem prejuízo do discurso autoral:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva. (BAKHTIN, 1997, p.147-148)

A nossa proposta didática pautou-se em alguns princípios do modelo sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004; 2010), os quais serão aprestandos no decorrer desta seção. De forma resumida, nossa intenção, ao cabo de uma sequência de oficinas em que os alunos desenvolvam habilidades específicas, é produzir um artigo de opinião sobre determinado assunto polêmico. Esse texto produzido será colocado numa *cápsula do tempo* para que três meses depois possa ser lido em sala de aula e verificado se o autor do artigo ainda mantém sua posição em relação ao texto escrito.

**Figura 42: Ilustração de uma proposta didática**



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004:83)

Nosso trabalho, como bem dissemos há pouco, não utilizou a proposta integral de sequência didática de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004, p. 83), que foi desenvolvida pelos autores com a finalidade de se trabalhar em torno de um gênero textual específico, pois tivemos alguns problemas que surgiram ao longo das oficinas na turma-piloto em relação ao

espaço entre a finalização de um módulo e outro, à elaboração da produção textual que finalizava cada etapa e ao excesso de conteúdos trabalhados à medida em que iam surgindo os erros.

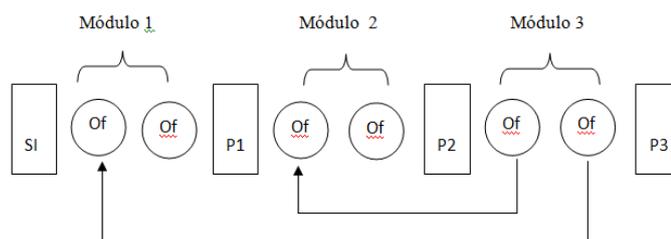
Desenvolvemos algumas ações à época com a intenção de trabalhar alguns problemas de escrita, porém esses problemas sempre retornavam. Quando os alunos foram questionados sobre essa repetição de problemas, muitos alegavam que haviam esquecido ou que não lembravam da aula (oficina). Em certa ocasião, a título de exemplo, alguns alunos estavam se esquecendo de marcar o discurso citado no texto, ao serem indagados disseram que não lembravam que haviam visto nas oficinas.

Outro fator determinante está também relacionado ao excesso de conteúdos trabalhados em função das dificuldades que iam surgindo a cada produção textual. Numa certa ocasião, o propósito era trabalhar a paragrafação, pois muitos alunos ainda não sabiam organizar o texto. Após essa oficina, a próxima sequência seria a apresentação da estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, ao terminar a paragrafação, vieram as questões de pontuação e de acentuação gráfica depois. Quando pude finalizar essas duas questões para seguir o cronograma estipulado no planejamento, tive em muitos momentos que retomar parte da oficina anterior, devido aos problemas de pontuação e de acentuação gráfica, para que os alunos pudessem se situar na sequência.

E o terceiro fator, observado e externo a esta pesquisa, está relacionado ao acúmulo de atividades e projetos a que os alunos do Ensino Fundamental estão sendo submetidos ao longo de cada ano letivo. A turma do nono ano, em que aplicamos a sequência do trabalho, tem programado para o ano letivo de 2019 as seguintes atividades: a) o conteúdo da série; b) nosso projeto de intervenção; c) Olimpíada de Língua Portuguesa, d) Projeto Escola 10 da Secretaria Estadual de Educação em parceria com o município; e) Projeto Preparando o Futuro para os alunos que desejam ingressar no IFAL de Marechal Deodoro.

Dessa forma, nós optamos por delimitar uma quantidade de oficinas em cada módulo, com o objetivo de otimizarmos nosso trabalho de modo a não repetirmos os mesmos erros da turma-piloto. Para elaboração de nossa proposta, utilizamos dois livros de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004; 2010), como referência teórica na elaboração do esquema da proposta de intervenção, como o diagrama a seguir demonstra:

**Figura 43: Ilustração da nossa proposta didática**



Em nossa proposta, **(SI)** refere-se à situação inicial dos alunos em relação ao uso das fontes de informação em seus próprios textos, a qual foi identificada na segunda atividade de sondagem que propunha aos alunos que apresentassem sua versão do Descobrimento do Brasil. As produções textuais **P1**, **P2-1** e **P2-2** são realizadas ao cabo de cada módulo, sendo que **P1** é a primeira produção textual após a finalização do módulo 1 que trabalha apresentação do gênero artigo de opinião e sua estrutura composicional; **P2-1** é a reescrita da base textual **P1** a partir das oficinas sobre Intertextualidade (Módulo 2), na qual a função e as formas de intertextualidade foram trabalhadas; **P2-2** é a produção final após o módulo 3 que revisa a estrutura do artigo de opinião, os argumentos e a colocação das vozes no texto.

Estipulamos três módulos para que possamos trabalhar os conteúdos ao longo da proposta de intervenção: a) no primeiro módulo serão trabalhados os conteúdos relacionados à estrutura do artigo de opinião; b) no segundo, será o momento da intertextualidade; c) e, no módulo 3, faremos a revisão da estrutura argumentativa do artigo de opinião e do uso da intertextualidade.

Apresentaremos a seguir as oficinas **(OF)** de cada módulo com seus respectivos conteúdos trabalhados. A elaboração dos conteúdos das oficinas baseou-se na recorrência de determinados erros da turma-piloto e das suas dificuldades textuais enfrentadas em casa etapa, porque nos mostraram um determinado percurso a ser seguido e superado a cada oficina. Dolz (2010, p. 31) salienta sua importância durante o processo de aquisição das competências textuais necessárias para a escrita de um texto.

De acordo com Dolz (2010, p.35), esses erros “fazem parte do processo de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos”. E assim, nós elencamos os que mais foram impeditivos para que os alunos progredissem ao longo das oficinas na turma-piloto. A seguir, mostraremos o planejamento das oficinas, os respectivos conteúdos propostos, os dispositivos de ensino adotados e as atividades realizadas:

Módulo -1 Conhecendo o artigo de opinião
Oficina 1 – Lendo um artigo de opinião
Turma: 9 anos
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: apresentar o gênero artigo de opinião aos alunos.
Conteúdo: a função, a importância social, onde pode ser encontrado e sua mensagem.
Habilidade trabalhada: leitura
Recurso utilizado: textos de opinião
Atividade desenvolvida: leitura compartilhada.

Módulo -1 Conhecendo o artigo de opinião
Oficina 2 – A mensagem de um artigo de opinião
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: onde encontrar um artigo de opinião.
Conteúdo: leitura literal e/ou inferencial.
Habilidade trabalhada: leitura.
Atividade desenvolvida: leitura em sala.

Módulo -1 Conhecendo o artigo de opinião
Oficina 3 – Conhecendo a estrutura de um artigo de opinião
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: conhecer a estrutura de artigo de opinião.
Conteúdo: introdução, desenvolvimento e a conclusão.
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: leitura para casa e uma atividade em sala semana posterior

Módulo -1 Conhecendo o artigo de opinião
Oficina 4 – Conhecendo a estrutura de um artigo de opinião 2
Turma: 9º ano
Duração: 2 aulas de 60 minutos
Objetivo: conhecer o uso dos argumentos no texto de opinião.
Conteúdo: tese, explicação, exemplo, citação
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: Elaboração da primeira produção textual – <b>P1</b>

Módulo -2 Intertextualidade
Oficina 1 – Conhecendo a intertextualidade 1
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: entender o que é intertextualidade e o que é plágio.
Conteúdo: o que é intertextualidade, plágio, formas de citação;
Recurso utilizado: textos e imagens
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: Leitura em sala de aula.

Módulo -2
Oficina 2 – Conhecendo a intertextualidade 2
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: como (re)utilizar as informações de outras fontes de conhecimento

Conteúdo: transcrição literal; síntese a partir de palavras-chaves do texto; versão com base no texto
Recurso utilizado: textos, desenhos, imagens
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: leitura para casa e uma atividade em sala semana posterior

Módulo -2
Oficina 2 – Praticando a intertextualidade (coleta de informação)
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: ensinar a pesquisar outras fontes de informações que podem ser utilizadas na intertextualidade, através de texto, entrevista e televisão.
Recurso utilizado: textos, desenhos, imagens
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: leitura para casa e uma atividade em sala semana posterior

Módulo -2
Oficina 4 – socialização das informações coletadas, avaliá-las e introduzi-las no texto
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: como (re)utilizar as informações de um texto coletadas
Conteúdo: uso das vozes textuais.
Recurso utilizado: textos, desenhos, imagens
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: Solicitação da segunda versão do artigo de opinião (P2-1)

Módulo -3 Preparação para o texto final
---

Oficina 1 – Uso de conectivos argumentativos
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: como utilizar os conectivos argumentativos
Habilidade trabalhada: leitura e escrita

Módulo -3 Preparação para o texto final
Oficina 1 – Revisão do texto final 2
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: ensinar a revisar a estrutura do artigo de opinião

Módulo -3 Preparação para o texto final
Oficina 1 – Revisão do texto final 3
Turma: 9º ano
Duração: 1 aula de 60 minutos
Objetivo: selecionar as vozes que serão utilizadas no texto
Habilidade trabalhada: leitura e escrita
Atividade desenvolvida: solicitação da versão final do artigo de opinião (P2-2)

As oficinas foram desenvolvidas em 11 (onze) encontros ao longo de três meses de interação e de muito trabalho. Nossa pretensão inicial seria de trabalharmos em 8 (oito) oficinas, porém tivemos que acrescentar mais três complementares à sequência que vínhamos desenvolvendo a pedido de alguns alunos, pois estes não estavam acompanhando e/ou entendendo a proposta de intervenção.

No módulo 1, estava planejado que os alunos veriam o que era um artigo de opinião, sua função expressiva e social, sua estrutura composicional e o veículo de circulação.

De início, muitos alunos demoraram a entender o que era um artigo e o que era opinião. Como forma de facilitar o entendimento, primeiro levamos para a aula algumas situações cotidianas e pedimos aos alunos que fossem exprimindo suas opiniões sobre os fatos.

Um dos exemplos levado à sala de aula foi sobre o falecimento trágico do cantor Gabriel Diniz e a fala de uma pastora que afirmara que o corpo do cantor arderia no inferno. Esse fato trágico foi que mais causou manifestações opinativas dos alunos, pois no final da aula descobri que muitos alunos eram fãs do cantor. Acreditamos que o fato de conhecerem a vida do cantor contribuiu tanto para a discussão em sala de aula, quanto para o entendimento do que é opinião e do que é um artigo.

Na aula seguinte, levamos um artigo de opinião sobre Família com o objetivo de uma leitura coletiva e também abordar mais vez o que era um artigo de opinião, sua função expressiva e social. Conseguimos avançar muito nos aspectos função social e veículo de circulação. Muitos alunos elencaram outros exemplos em que temos uma opinião sobre um fato. Entre os exemplos, os alunos citaram as análises dos comentaristas de futebol; e as alunas citaram o programa de fofocas a Hora da Venosa da Rede Record. Neste momento, fizemos algumas ponderações sobre a oralidade das opiniões dos exemplos citados por todos e que no artigo de opinião às vezes temos uma organização dos pensamentos um pouco diferente da fala, por causa do tema e da própria abordagem de quem vai escrever sobre algo.

Após os alunos terem uma noção muito clara do que era um artigo de opinião, iniciamos a parte final do módulo 1. Começamos a trabalhar a parte estrutural na quarta oficina. O texto que levamos para a terceira oficina foi reutilizado para que estudássemos a parte composicional do artigo de opinião. Explicamo-lo à medida que íamos lendo as partes estruturais dos blocos: introdução, desenvolvimento e conclusão. E, no final da aula, foi solicitado aos alunos que lessem mais vez o artigo de opinião sobre o tema Família.

A aula seguinte funcionou como a segunda parte da oficina 4 e o fechamento oficial do módulo 1. Solicitamos enfim a primeira versão do artigo de opinião. O tema escolhido para os alunos foi relacionado ao futebol e mais especificamente aos dois times alagoanos que participavam do Campeonato Brasileiro, respectivamente nas séries A e B<sup>26</sup>: O Centro Sportivo

---

<sup>26</sup> A denominação de série A e B significa em que ranking o time está competindo nos Campeonatos Brasileiros.

Alagoano (CSA) e o Clube de Regatas Brasil (CRB). E para as alunas, o tema foi amizade. A escolha por esses temas foi motivada a partir do resultado positivo em relação à discussão que tivemos na aula em que tratamos dos fatos seguintes ao falecimento do cantor Gabriel Diniz. Na ocasião, alguns se mostraram muito “racionais” e outros mais “sentimentais” ao apresentarem seus pontos de vista.

A execução das oficinas do módulo 2 sobre a intertextualidade foi a que mais precisou de atenção dos alunos, em virtude da complexidade de vários assuntos que se inter-relacionavam em torno do dialogismo entre os textos. Muitos alunos demoraram bastante para entender não só o conceito na teoria como também na prática. Por essas razões, nesse módulo tivemos que trabalhar com um número maior de oficinas antes de voltamos à produção textual do projeto de intervenção.

Nossa primeira abordagem do tema intertextualidade deu-se através da diferença de sentido e de uso quando se pede “emprestado” um texto ou parte dela na composição de outro. Assim, iniciamos mostrando a diferença que há entre plágio e o uso da intertextualidade em textos. Após essa diferenciação, introduzimos o conceito, as formas possíveis e que foram selecionadas dentre algumas para este projeto de intervenção e seus sentidos no texto.

Após a finalização da parte conceitual, percebemos ainda assim que alguns alunos não conseguiram na prática aplicar o conceito. Levamos alguns exemplos de texto com o uso da intertextualidade para uma leitura em sala.

Na oficina seguinte, recomendamos algumas atividades de pesquisa para serem realizadas em casa para que pudessem servir de fonte de informação na segunda versão do artigo de opinião, a saber: a) entrevistar os pais; b) assistir à novela *Malhação* da Rede Globo e aos jogos do CSA e do CRB. c) estudar sobre o tema a ser desenvolvido no artigo de opinião. Ressaltamos que essas atividades estão relacionadas ao tema do artigo de opinião.

Em seguida, apresentamos a sequência de trabalho a ser percorrida até a conclusão do artigo de opinião, a qual está presente nesta ilustração. Na ocasião, aproveitamos para explicar que às vezes temos que planejar a escrita de um texto como um projeto e não como um exercício rápido e aleatório.

**Figura 44: Ilustração de um planejamento**

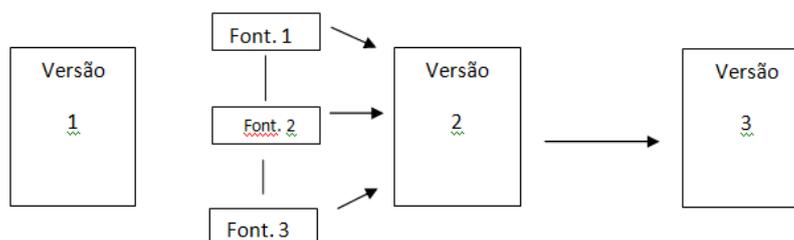


Gráfico elaborado pelo autor

Na conclusão do módulo 2, solicitamos a segunda versão do artigo de opinião com a primeira tentativa de intertextualidade que foram elencadas com as atividades de pesquisa em casa. Desta vez, estabelecemos um prazo maior de 15 dias para a colocação dessas vozes.

O último módulo 3 consistiu em revisar a versão 2 do artigo de opinião tanto a estrutura e colocação das vozes que foram elencadas como as atividades de pesquisa. A primeira oficina tratou da estrutura argumentativa e do uso dos conectivos argumentativos tanto dentro dos parágrafos como entre parágrafos. E a segunda tratou da seleção das informações levantadas nas atividades de pesquisa e de sua inserção no texto.

Ao longo dos módulos anteriores, fizemos algumas observações pontuais em relação ao uso dos conectivos nas versões, mesmo que o foco estivesse no primeiro plano na elaboração da linha textual e depois sobre a colocação das vozes textuais para acrescentar mais informações ao artigo de opinião.

No entanto, neste módulo 3 fizemos um estudo dedicado à correção dos conectivos e da inserção de outros. Primeiro trabalhamos uma revisão dos blocos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão, tentando (re)organizar a linha textual adotada pelo aluno, como forma de melhorar o encadeamento das ideias.

Após a finalização da correção sobre os blocos textuais, passamos para a parte dos conectivos textuais. Em alguns casos, a correção do conectivo esteve ligada à parte mais ortográfica, como “mais” ou “mas”, “diacordo”. Noutros, houve a necessidade de inserir um ou mais de um conectivo argumentativo com objetivo de melhorar o sentido do período para que tivesse a devida interpretação ou tivesse maior clareza dos argumentos apresentados. Essa oficina terminou sendo dividida em dois encontros.

A última oficina abordou a seleção das informações coletadas nas atividades de pesquisa e o tratamento dado a essas informações para que pudessem compor a base textual já construída pelos alunos nas produções 1 e 2. Orientamos aos alunos que escolhessem dentre as informações coletadas aquelas que mais se identificassem e que lhes parecessem mais relevantes para o projeto de texto deles. Os alunos, ao longo das oficinas, tiveram acesso a três tipos de linguagens diferentes sobre a temática que estavam escrevendo. Caso algum aluno não se identificasse com o tema, poderia escolher outro, a saber:

Temática:	Tipo de material
Será que time CSA vai conseguir sobreviver no campeonato brasileiro da série A?	Histórico do time com suas conquistas e reportagem sobre o desempenho do time ao longo do campeonato.
Será que time CSA vai conseguir sobreviver no campeonato brasileiro da série A?	Histórico do time com suas conquistas e reportagem sobre o desempenho do time ao longo do campeonato.
Será que posso confiar nas minhas amigas?	Definição sobre amizade e falsidade

Na atividade extraclasse da pesquisa, os alunos foram orientados a ampliar o acervo de informação sobre o tema que estavam escrevendo. Recomendamos aos alunos que entrevistassem os pais ou responsáveis para que registrassem o pensamento dos pais sobre o tema que estavam escrevendo.

Temática:	As perguntas realizadas
Será que time CSA vai conseguir sobreviver no campeonato brasileiro da série A?	O que o (a) senhor(a) acha do desempenho do meu time no campeonato brasileiro? Por quê?
Será que time CSA vai conseguir sobreviver no campeonato brasileiro da série B?	O que o (a) senhor(a) acha do desempenho do meu time no campeonato brasileiro? Por quê?
Será que posso confiar nas minhas amigas?	Para o (a) senhor(a) o que é amizade? O(a) senhor já foi traído por algum amigo? Por quê?

A outra atividade recomendada aos alunos foi para assistirem a filmes, a jogos de futebol ou a novelas com a intenção de levantar o maior número de informações, ou seja, exemplos ou situações sobre o tema em questão.

Em suma, os três módulos da proposta didática, desta seção, têm a finalidade de ensinar aos alunos a escreverem um artigo de opinião, no qual possam apresentar seu ponto de vista defendendo-o com argumentos próprios, obtidos ou formulados com base em outros textos, com vistas a enriquecer sua própria produção.

A seguir essas produções textuais serão analisadas tanto do ponto de vista da construção da argumentação, quanto do uso das fontes de informação de outrem, para que possamos verificar qual foi a contribuição da intertextualidade na argumentação de cada texto.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos, nesta seção o resultado das análises de dois conjuntos de produções textuais que foram escritas em dois momentos pontuais durante as oficinas, com o objetivo de identificarmos três quesitos bastante específicos, os quais foram responsáveis por guiar este estudo até aqui: a) a presença da intertextualidade; b) a contribuição da intertextualidade para a argumentação; c) como a construção da argumentação se desenvolveu antes e depois da intertextualidade.

O primeiro grupo de textos analisados foi produzido após a finalização do módulo 1, o qual se destinou a trabalhar, no gênero textual artigo de opinião, as questões relativas à argumentação. E o segundo grupo de texto fora produzido ao término do módulo 3, no qual trabalhamos o processo de revisão da argumentação e do uso da intertextualidade para a versão final do artigo de opinião.

### 5.1 Critérios para a análise das produções

Por trabalharmos em duas áreas independentes em termos de construção textual: argumentação e intertextualidade, organizamos esses três critérios em duas etapas distintas, uma vez que nossa intenção era verificar se a proposta didática conseguiu obter êxito em relação à contribuição da intertextualidade na argumentação

A primeira parte da análise visou verificar como a estrutura do artigo de opinião fora elaborada, suas estratégias argumentativas tanto no uso como na construção da argumentação em si. Subdividimos, por razões didáticas, essa primeira etapa em dois blocos distintos de análise para que os textos possam ter suas camadas constitutivas compreendidas.

O primeiro bloco tratou da estrutura do artigo de opinião, cujas referências teóricas são de Köche (2014; 2015). O segundo bloco abordou as questões sobre o uso e a construção da argumentação, utilizando para tal análise as contribuições teóricas de Adam (2011; 2019); Copi (1981); Fiorin (2014; 2015); Perelman (2000); Sacrini (2016); Walton (2012); Weston (2009).

Bloco 1: Estrutura do artigo de opinião e sua estratégia composicional:

- a) Situação-problema na introdução
- b) Discussão no desenvolvimento
- c) Solução-avaliativa na conclusão

Bloco 2: o uso e a construção da argumentação

- a) Tipos de argumento
- b) Conectivos argumentativos
- c) Esquemas argumentativos

A segunda parte da avaliação fora elaborada num único bloco (3) e pretendeu analisar a presença da intertextualidade nos textos, as formas escolhidas para sua manifestação textual, a função exercida no texto e a presença ou não do plágio como forma constitutiva do texto.

O suporte teórico para essas análises teve como referências as contribuições de Antunes (2017); Bakhtin (1997); Cavalcante (2010; 2011; 2017); Carvalho (2018); Fiorin (2016; 2016); Genette (2006); Koch (2012; 2016); Marquesi (2017); Sériot (2017); Renfrew (2017); Volóchinov (2018). E para a questão de plágio, o suporte teórico utilizado foi o de Krokosz (2014).

Bloco 3: O uso da intertextualidade

- a) A presença da intertextualidade
- b) As formas adotadas de recepção das vozes textuais
- c) A função dos usos das vozes
- d) A presença do Plágio

## 5.2 Análise dos textos produzidos após o módulo 1

Estes três textos foram produzidos após o módulo 1, cujos temas foram escolhidos pelos próprios alunos entre os ofertados. Tais textos foram digitados para facilitar a leitura, preservando assim a escrita dos alunos como fora realizada.

Texto do aluno A

Título: Será que eu posso confiar totalmente nas minhas amigas?

Não confio, porque eu não tenho amigos. Minha única amiga é minha mãe e eu só confio nela. O resto é colegas, mas não confio nelas porque são fofoqueiras e não conto tal coisas para elas porque os meus segredos só me pertence.

---

Guardo segredos para mim mesma. É bom porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém. Então é melhor não arriscar, se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades. E não anda com colegas. É bom porque se uma comem toda quem anda com ela também é.

---

Amizade só com minha mãe e Deus.

Texto do aluno B

Título: Será que eu posso confiar totalmente nas minhas amigas?

Quando falamos em amigas isso se refere as nossas melhores amigas, como Best, como nós meninas falamos. Temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga, hoje em dia ninguém tem amigas.

---

Nós de amigas só temos que confiar na nossa mãe mais do que ela ninguém. Ela que é a nossa melhor amiga, melhor tudo, só podemos confiar nela e ne mais ninguém, só ela que sabe todos os nossos segredos.

---

Portanto, tem algumas meninas que quebram a casa com algumas amigas, fica com raiva ou contam os seus segredos e se arrependem de ter contado ou confiado e as vezes querem até brigar.

Texto do aluno C

Título: Meu time vai sobreviver no brasileirão de 2019?

O CSA é um time de inspiração para outros de Alagoas e para os do próprio Brasil. É um clube que deu exemplo para outros que querem ir para série A.

---

CSA é uma sigla que do nome Centro Sportivo Alagoano é um clube brasileiro que joga na série A do brasileirão. Ele conseguiu o acesso à série A ganhando na última rodada da série B do Juventude. Ele ressurgiu, foi para série D, para a C, a B e finalmente a série A.

---

Na minha opinião o Csa pode ganhar de times por exemplo como: Avaí, Goiás, Chapecoense, Fortaleza, Vasco porque não são times tão fortes assim.

Portanto, o Csa pode sim sobreviver no brasileirão, só basta ter raça e vontade de jogar e jogar bem. E quem sabe não conquistar uma vaga na Copa Sul Americana.

### 5.2.1 Bloco 1: Gênero artigo de opinião

A primeira produção (**P1**) tinha como objetivo textual iniciar a elaboração de um texto-base (artigo de opinião), conforme a estrutura textual trabalhada em sala de aula ao longo das oficinas do módulo1. Nessa primeira produção, os alunos utilizaram apenas os seus conhecimentos socialmente acumulados sobre o tema escolhido por cada aluno, entre as opções dos temas ofertados em sala de aula pelo professor.

Embora saibamos que, além da estrutura composicional, há outras habilidades envolvidas nesse processo, principalmente como reflexão, análise e raciocínio lógico, nosso foco, porém é a elaboração de um ponto de vista.

Segundo Köche (2014, p. 103), o artigo de opinião é o gênero textual utilizado para a construção de uma opinião sobre uma questão polêmica, mediante a sustentação de afirmações através de dados consistentes. São pautas constantes nos artigos de opinião as polêmicas que envolvem temas sociais, econômicos, políticos e culturais. O autor desse tipo de texto geralmente, segundo Braklin (2000 apud, CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 39), sustenta uma posição sobre um assunto ou refuta um ponto de vista.

Um artigo de opinião, segundo Köche (2014, p. 103), pode ter a seguinte estrutura composicional em primeira ou terceira pessoa do discurso, em que o autor possa expor seu posicionamento, mediante uma linguagem acessível:

- a) A situação-problema;
- b) Discussão;
- c) Solução-avaliação;

Como vimos em Köche (2014), na **situação-problema**, espera-se que o autor do texto apresente ao leitor o assunto que mereceu uma reflexão, por meio de afirmações gerais ou específicas, podendo ter o ponto de partir de situação concreta ou abstrata.

Os alunos, antes de iniciar a elaborar seu artigo de opinião, tiveram duas opções de temas à sua disposição. Uma boa parte dos alunos escolheu o tema sobre amizade versus confiança. Já o tema sobre futebol alagoano foi escolhido por um quantitativo menor de alunos

Os autores dos textos **P1A** e **P1B** trabalharam o mesmo tema com posicionamentos diferentes, como podemos ver nos trechos abaixo. O **P1A**, ao apresentar ao leitor o tema a ser discutido, já assume de pronto sua posição em relação ao tema sem contextualizá-lo, apresentando suas razões. Vemos em sua argumentação que o autor parte da premissa de que há uma diferença nos tipos de relações interpessoais, entre o que é colega e amigo, tendo como referência de entendimento sua vivência pessoal para sustentar sua posição já declarada.

Texto	Tema	Estrutura a analisar: A situação-problema
P1A <sup>27</sup>	Será que eu posso confiar totalmente nas minhas amigas?	Não confio, porque eu não tenho amigos. Minha única amiga é minha mãe e eu só confio nela. O resto é colegas, mas não confio nelas porque são fofoqueiras e não conto tal coisas para elas porque os meus segredos só me pertencem.
P1B	Será que eu posso confiar totalmente nas minhas amigas?	Quando falamos em amigas isso se refere as nossas melhores amigas, como Best, como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga, hoje em dia ninguém tem amigas.
P1C	Meu time vai sobreviver no brasileirão de 2019?	O CSA é um time de inspiração para outros de Alagoas e para os do próprio Brasil. É um clube que deu exemplo para outros que querem ir para série A.

No entanto, a forma utilizada pelo autor se dá em duas etapas sem a devida articulação, o que resulta é uma espécie de antítese explicativa, em que o autor não consegue a concatenação de suas razões que o fazem não confiar nas pessoas para contar seus segredos.

No **P1B**, que também tem duas partes, o tema foi apresentado inicialmente por meio de uma observação (reflexão) sobre a ideia ou conceito de amizade entre as pessoas, segundo a qual o termo amizade parece ter sido alargado, ampliado ou até mesmo estendido a todo tipo de relação interpessoal sem nenhum critério de seleção ou de referência para tal emprego. Na

---

<sup>27</sup> P1A indica que a produção foi escrita após a finalização do módulo 1.

segunda parte, temos a seguinte expressão encerrando esse primeiro parágrafo: “*hoje em dia ninguém tem amigas*” que, por estar desarticulada no texto e sobreposta sem formalização lexical adequada, teria a função de recategorização ou síntese da ideia contida na observação inicial.

O **P1C** apresenta o tema de forma diferente dos textos anteriores, através de duas declarações sobre o time em questão (CSA), baseando-se nos exemplos (conquistas) que o time alcançara no passado, as quais o levaram a elite do futebol brasileiro, como sendo a fórmula de sucesso a ser seguida por qualquer time que almeje subir para série A do campeonato brasileiro.

Na parte do texto que se destina à **Discussão**, segundo Köche (2014, p. 103), o autor mobiliza os argumentos para defender seu ponto de vista, com o objetivo de construir a opinião, através da apresentação de dados, provas, ou exemplos ou outros recursos a favor de sua posição assumida.

Texto	Discussão
P1A	Guardo segredos para mim mesma. É bom porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém. Então é melhor não arriscar, se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades. E não anda com colegas. É bom porque se uma comem toda quem anda com ela também é.
P1B	Nós de amigas só temos que confiar na nossa mãe mais do que ela ninguém. Ela que é a nossa melhor amiga, melhor tudo, só podemos confiar nela e ne mais ninguém, só ela que sabe todos os nossos segredos.
P1C	CSA é uma sigla que do nome Centro Sportivo Alagoano é um clube brasileiro que joga na série A do brasileirão. Ele conseguiu o acesso à série A ganhando na última rodada da série B do Juventude. Ele ressurgiu, foi para série D, para a C, a B e finalmente a série A.

Vemos no **P1A** que a discussão (desenvolvimento) do tema, apresentado logo no primeiro parágrafo, visa sustentar as razões que levaram o autor a não confiar nas pessoas: são *fofoqueiras e não conto tal coisas para elas porque os meus segredos só me pertence*”. Primeiro, o autor explica seu posicionamento por meio de uma justificativa com base num antimodelo seguido de uma consequência, que é reforçada por um adágio popular. Segundo o autor do P1A-1, sua posição de não compartilhar seus segredos evita problemas para as pessoas que contam seus segredos para outrem [fofoqueiras].

A discussão do **P1B** é desenvolvida por meio da apresentação do que para autor é uma amizade verdadeira, recorrendo a exemplos de conduta pessoal (da mãe do autor do texto), a qual representaria a imagem social ou ideia do conceito em questão; não havendo, assim, uma definição direta ou categórica do conceito de amizade.

**P1C** discute o tema quando elenca o histórico de conquista do CSA, as quais o time alcançou em sua trajetória, saindo da série D do campeonato brasileiro até chegar à série A do futebol brasileiro, com a finalidade de sustentar as afirmações do primeiro parágrafo. No entanto, essa sustentação ocorre sem conetivos argumentativos que possam interligar os parágrafos.

**A solução-avaliação** do texto tem a finalidade de concluir a reflexão iniciada no texto, a qual pretende responder à questão proposta no início do texto, podendo reafirmar a posição assumida ao longo do texto ou complementá-la. Segundo Köche (2014, p. 35), não é produtivo ou recomendado apresentar um simples resumo ou paráfrases de afirmações anteriores.

Texto	Estrutura a analisar: <b>A solução-avaliação</b>
P1A	Amizade só com minha mãe e Deus.
P1B	Portanto, tem algumas meninas que quebram a casa com alguma amigas, fica com raiva ou contam os seus segredos e se arrependem de ter contado ou confiado e as vezes querem até brigar.
P1C	Na minha opinião o Csa pode ganhar de times por exemplo como: Avaí, Goiás, Chapecoense, Fortaleza, Vasco porque não são times tão fortes assim. Portanto, o Csa pode sim sobreviver no brasileirão, só basta ter raça e vontade de jogar e jogar bem. E quem sabe não conquistar uma vaga na Copa Sul Americana.

A finalização do texto **P1A** tem a intenção de reafirmar a postura inicial do autor em não confiar em contar seus segredos a seus colegas, porém acrescenta uma nova categoria (Deus) a duas outras trabalhadas ao longo do texto (amigo e colega), sem nenhuma justificativa, explicação, dado ou fato que corrobore a inclusão. Dessa forma, a solicitação-avaliativa, como foi elaborada, liga-se apenas semanticamente e justamente a frase que compromete a apresentação do tema no primeiro parágrafo: “*Não confio, porque eu não tenho amigos. Minha única amiga é minha mãe e eu só confio nela*”.

O **P1B** conclui o texto apresentando exemplos de situações de conflito com determinadas consequências envolvendo amigas, cuja finalidade argumentativa é mostrar como

algumas pessoas têm problemas em suas relações com seus supostos amigos, por entender que toda relação interpessoal é considerada como uma amizade “verdadeira”. Como não há menção a qualquer trecho dos parágrafos anteriores, a solução-avaliação do texto é apenas uma sequência de conflitos entre amigos sem correlação entre os parágrafos.

O texto **P1C** é finalizado em duas partes. Na primeira parte, o autor expressa formalmente sua opinião sobre o tema abordado e a explica como o time pode obter um resultado a seu favor na competição que disputa. Na segunda etapa, essa mesma ideia é retomada e reelaborada de forma mais direta, apresentando quais as estratégias que o time precisa executar para obter o êxito esperado. Segundo o autor, essas ações desportivas podem levar o time a outras competições.

### 5.2.2 Bloco 2: O uso e a construção da argumentação

Um texto de cunho argumentativo precisa em sua formulação lançar mão de recursos lógicos, sintáticos, linguísticos e/ou semânticos para organizar, desenvolver e sustentar seu ponto de vista que por si só não é suficiente e evidente, como bem assevera Sacrini (2016, p. 15), para que o texto consiga por meio dessas estratégias ser aceito pelo seu leitor, senão de maneira integral, ou aos menos parcialmente.

Identificamos quais recursos foram empregados no processo de inferência das produções textuais **P1**, a estrutura dentro do esquema construído em cada produção e qual o tipo de argumento escolhido para sustentar sua posição, em trechos em que ocorreu o “processo de concatenação entre as premissas e a conclusão” (SACRINI, 2016, p. 16).

#### i. Diagramação dos argumentos

Nem sempre o processo inferencial ocorre de forma regular, tendo uma premissa antecedendo a conclusão, devidamente marcada com os indicadores de inferência<sup>28</sup>. Noutros

---

<sup>28</sup> Esta expressão, segundo Sacrini (2016, p. 8), quando é utilizada em textos, tem a finalidade de indicar a presença de um argumento, podendo ser através de palavras ou de uma frase. Há dois tipos de indicadores: o de conclusão e o de premissa.

casos, o processo é bastante variado e sem qualquer marcação indicativa de premissa ou de conclusão, o que dificulta muitas vezes a compreensão mais rápida do texto.

Sacrini (2016, p. 47) apresenta-nos dois recursos analíticos muito simples que permitem “obter clareza dos movimentos inferenciais”: *a forma padrão anotada e a diagramação dos argumentos*, ajudando-nos, assim, a entender como ocorrem os processos de inferência com e sem marcação de indicadores.

A forma padrão anotada consiste em reconstruir os argumentos numa sequência inferencial que parte das premissas básicas até a conclusão. No exemplo a seguir, que foi retirado de Sacrini (2016, p. 48), temos um texto aparentemente não argumentativo.

“Devem ter saído dessa clareira há pouco tempo; as brasas da fogueira ainda estão quentes; há restos de comida no chão”.

Na forma padrão anotada, o texto é reconstruído [(re)organizado], passando a ter uma nova configuração, que o torna mais compreensível e didático:

1. As brasas da fogueira ainda estão quentes.
2. Há restos de comida no chão.
3. [As pessoas que aqui estavam] devem ter saído dessa clareira há pouco tempo.

Com essa reorganização, percebemos que o texto possui premissas e conclusão. A frase 3 é uma conclusão ∴ baseada nas premissas (1 e 2). Assim, o texto não é uma descrição de fato, como aparentemente se apresentava, mas também uma exposição de razões.

O segundo recurso apresentado por Sacrini (2016) consiste em demonstrar em esquemas visuais a estrutura dos argumentos expressos, com a finalidade de deixar visível como as sentenças estão organizadas e suas funções dentro do esquema proposto. O texto acima, que foi reconstruído pela forma padrão anotada, tem a seguinte diagramação, em que as duas sentenças (1, 2) funcionam em conjunto para que se chegue à conclusão (3). O sinal + na diagramação indica “em conjunto” ou em conjunção com”; a seta (—→), a “justificativa para”; e o sinal gráfico ( ∴ ), é a conclusão.

$$1 + 2$$


$$3$$

### Trecho do P1A-1

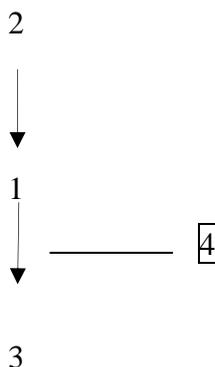
Guardo segredos para mim mesma. É bom porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém. Então é melhor não arriscar, se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades. E não anda com colegas. É bom porque se uma comem toda quem anda com ela também é.

Utilizando a forma padrão anotada, reorganizamos primeiramente a disposição das frases de modo a identificar quais são premissas. Como o texto **P1A** está devidamente marcado com indicadores de premissas e de conclusão, passamos então a organizá-las, através de algumas alterações pontuais.

1. (*Eu*) guardo segredos para mim mesma.
2. (~~É bom~~) porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém.
3. Se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades
4. **Então** é melhor não arriscar,

Reorganizando as frases, temos aqui neste exemplo uma *subconclusão* ∴ 4 justificada por três premissas ( 1, 2 e 3), em razão de haver no segundo parágrafo um processo inferencial pontual, por meio do qual o autor precisou estabelecer para reforçar uma posição em relação ao tema do texto.

Diagramando conforme Sacrini (2016) nos orienta, podemos visualizar como se dá o processo inferencial:



A premissa 2 apresenta a razão da premissa 1, sendo que esta contribui diretamente para a conclusão 3, que por sua vez é justificada diretamente por 4 com um argumento de exceção, segundo o qual tem a finalidade muitas vezes de operar em detrimento da premissa central, aqui a 1, tentando geralmente atenuar ou contrapor a tese trabalhada. Neste caso específico, essa premissa 4 apresenta uma consequência imediata em conformidade com a própria conclusão.

### Trecho do P1B

Quando falamos em amigas isso se refere as nossas melhores amigas, como Best, como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga, hoje em dia ninguém tem amigas.

Reorganização segundo a forma padrão anotada:

1. Quando falamos em amigas, isso se refere as nossas melhores amigas.
2. como Best, como nós meninas falamos
3. . . . temos que abrir nossos olhos para essas amigas, (~~que você diz que é amiga~~)
4. hoje em dia ninguém tem amigas.

A conclusão do **P1B** é implícita, pois não há indicadores de conclusão expressos na frase. Segundo Sacrini (2016), essa forma passa a ter o caráter de suposição não estabelecida, podendo ter sido retirada de forma consciente ou não. Assim, a conclusão é do tipo não marcada . . . 3 [Temos que abrir nossos olhos para essas amigas (...)] está amparada nas premissas (3 + 1+ 4).

No entanto, também percebemos que as premissas 1 e 2 por si só não conseguem ser suficientemente capazes de produzir o sentido; sendo, portanto, um argumento incompleto ou vago. Por falta de força inferencial das premissas 1 e 2, o autor do texto apresenta uma terceira premissa 4 com força inferencial maior do que as duas primeiras. Ainda assim, é visível que o parágrafo foi mal elaborado, pois o processo inferencial não é suficientemente claro e eficiente, mesmo com a união das três premissas.

A forma diagramada do **P1B** nos permite visualizar o esquema argumentativo do texto em que percebemos como o processo de inferência se realiza. Para isso, temos que relacionar as premissas 2, 1 e 4 para possamos perceber a conclusão 3.

1 + 2 + 4



3

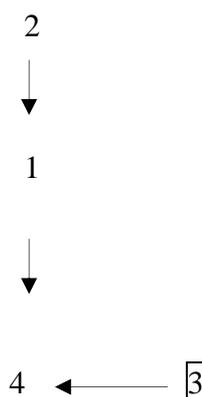
### Trecho do P1C

Na minha opinião, o Csa pode ganhar de times por exemplo como: Avaí, Goiás, Chapecoense, Fortaleza, Vasco porque não são times tão fortes assim. **Portanto**, o Csa pode sim sobreviver no brasileirão, só basta ter raça e vontade de jogar e jogar bem. E quem sabe não conquistar uma vaga na Copa Sul Americana.

Reorganizando segundo a forma padrão anotada, temos a seguinte estrutural racional do argumento:

1. Csa pode ganhar de times (por exemplo como: Avaí, Goiás, Chapecoense, Fortaleza, Vasco)
2. **porque** não são times tão fortes assim
3. **só** basta ter raça e vontade de jogar e jogar bem
4. **Portanto**, o Csa pode **sim** sobreviver no brasileirão

Já a conclusão do **P1C** é explícita, pois há indicador de conclusão expreso na frase. O processo inferencial se estruturou de forma direta, em que a premissa central 1 é explicada por 2 e por sua vez também contribui diretamente para a conclusão 4. Temos também o mesmo argumento de exceção do P1A-A.



A forma diagramada do **P1C** tem a mesma estrutura de P1A. Temos aqui a premissa 2 apresentando a razão da premissa 1, que contribui diretamente para a conclusão 4, que por sua vez é justificada diretamente por 3 com um argumento de exceção. Ressaltamos que esse tipo de argumento de exceção é um elemento circunstancial delicado que pode tanto minimizar o processo inferencial, quanto enfraquecer a premissa central da tese.

## ii. Tipos de argumento

Parafraseando Sacrini (2016, p.), os argumentos têm a função no texto argumentativo de sustentar os pontos de vistas ou teses que não são suficientes por si só para que consigam ser aceitos ou compreendidos. Em outras palavras, os argumentos podem ser entendidos como a estratégia escolhida e adotada para sustentar e/ou reforçar seu ponto de vista.

Segundo Perelman e Tyteca (2002 apud FIORIN, 2016, p. 113), há dois tipos de argumentos. Os que se propõem a estabelecer relações entre as partes são chamados *de ligação*, já os que se dispõem em contrário, chamam-se *de dissociação*.

Quais foram então os tipos de argumentos utilizados pelos estudantes em sua composição nos trechos a seguir para sustentar seus pontos de vista, nos exemplos retirados das **P1**?

P1A	Guardo segredos para mim mesma. É bom porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém. <b>Então é melhor não arriscar</b> , se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades. E não anda com colegas. É bom porque se uma comem toda quem anda com ela também é.
P1B	Nós de amigas só temos que confiar na nossa mãe mais do que ela ninguém. Ela que é a nossa melhor amiga, melhor tudo, só podemos confiar nela e ne mais ninguém, só ela que sabe todos os nossos segredos.
P1C	CSA é uma sigla que do nome Centro Sportivo Alagoano é um clube brasileiro que joga na série A do brasileirão. Ele conseguiu o acesso à série A ganhando na última rodada da série B do Juventude. Ele ressurgiu, foi para série D, para a C, a B e finalmente a série A.

Os três exemplos escolhidos das mesmas produções já citadas utilizaram os argumentos de ligação com base em fundamentos da estrutura do real<sup>29</sup>, tentando, através desse complemento, sustentar a tese ou reforçá-la.

Em P1A, o argumento utilizado para sustentar a subconclusão baseia-se no modelo de *ilustração*, segundo o qual visa demonstrar por meio de exemplos a possível consequência imediata a uma postura contrária à tese defendida (não contar os segredos). Para Fiorin (2016, p. 188), esse recurso se destina à comoção, pois não comprova nenhum dado ou fato, pois sua maior qualidade é concretizar apenas a ideia expressa ou sugerida.

Em **P1B** tem-se como recurso argumentativo *o argumento do exemplo*, o qual tem como característica, segundo Fiorin (2016, p. 185), o uso da referência pessoal para uma formulação geral, pois se entende que esse exemplo pessoal funciona como um princípio de repetição e assim pode ser aplicado em situações idênticas.

O argumento utilizado no **P1C** apresenta o histórico de conquistas do clube nos últimos anos, como *o argumento dos fatos*, cuja finalidade argumentativa é mostrar que, por meio de exemplo escolhido, os dados ou informações são “objetivos, neutros, incontestáveis e verdadeiros”. (FIORIN, 2016, p. 159)

---

<sup>29</sup> Segundo Fiorin (2016, p. 185), esses argumentos são entendidos como os que organizam nossa realidade, sem necessariamente serem vistos dessa forma.

### iii. Conectivos argumentativos

Os conectivos argumentativos podem ser empregados ao longo do texto para desempenharem funções no mesmo parágrafo ou entre parágrafos. Uma de suas funções textuais mais expressivas é de orientar o leitor para que compreenda também o raciocínio/lógica por trás da formulação do argumento e como ocorreu o processo.

A produção textual **PIA** é a única que utiliza ao longo do texto muitos conectivos argumentativos para sustentar seu ponto de vista apresentado. A forma como foram organizados nos permite entender não só a sua estratégia argumentativa, como a lógica adotada na formulação do seu pensamento.

1. Não confio, **porque** eu não tenho amigos.
2. Minha única amiga é minha mãe **e** eu só confio nela.
3. O resto é colegas, **mas** não confio nelas
4. **porque** são fofoqueiras
5. e não conto tal coisas para elas porque os meus segredos só me pertencem.

O autor emprega o mesmo conectivo (porque) em três momentos diferentes no texto, à primeira vista de forma pouco organizada, fazendo com que o argumento perca sua utilidade ou fique sem função. No entanto, quando separamos o parágrafo em dois blocos entendemos a lógica adotada pelo autor. O primeiro **porque** justifica sua posição em não confiar nos amigos em função de não os ter. Em outras palavras, o autor não pode confiar em algo que não existe. Com esse argumento, podemos deduzir que se ele um dia tiver um amigo irá confiar. O próximo enunciado desdiz o anterior, utilizando a mesma base lógica de forma oposta, se for visto como continuação da parte da declaração.

Lógica empregada	Lógica empregada
NÃO X, PORQUE NÃO P	X, PORQUE P
Não confio, <b>porque</b> eu não tenho amigos.	Minha única amiga é minha mãe e eu só confio nela.

No entanto, se agruparmos a segunda declaração às outras 3 seguintes, vemos que essa frase aparentemente sem sentido se torna uma premissa inicial para a próxima declaração, a qual é desconstruída com um **mas**; pois, embora tenha a função adversativa de sobrepor um fato a outro, aqui ressaltou a mesma posição do autor no texto noutra situação.

Na sequência, o autor emprega dois conectivos (**porque**) numa justificativa de dupla afirmação de diferentes razões. Os **porquês** são utilizados para novamente justificar a mesma posição do autor em outros contextos com dois novos dados, pois o autor apresenta uma avaliação subjetiva de julgamento de valor e uma decisão pessoal. Parece-nos o que era ausência de amizade na verdade tem outras motivações de natureza diversa para não confiar em colegas.

O texto **P1B** utiliza apenas um conectivo em todo o texto, justamente na conclusão do artigo de opinião. O conectivo **portanto** denota que a sequência de pensamento deveria ser uma conclusão baseando-se em algumas premissas. Agora, quais? O que vemos são exemplos de situações de conflito com determinadas consequências envolvendo amigas, após o **portanto**.

Fiorin (2016, p.86 ) chama-nos à atenção em relação ao mal-uso de conectivos como o **assim** e o **portanto** em casos em que a presença do termo não implica uma relação lógico-semântica entre as partes, pois “sempre eles introduzem atos de fala que expressam a conclusão de um argumento lógico”. (FIORIN, 2016, p.86)

**Portanto**, tem algumas meninas que quebram a casa com alguma amigas, fica com raiva ou contam os seus segredos e se arrependem de ter contado ou confiado e as vezes querem até brigar.

Na minha opinião o Csa pode ganhar de times por exemplo como: Avaí, Goiás, Chapecoense, Fortaleza, Vasco **porque** não são times tão fortes assim.

[**porque** não são times tão fortes assim]...**Portanto**, [para] o Csa pode sim sobreviver no brasileiro, só basta ter raça e vontade de jogar e jogar bem. E quem sabe não conquistar uma vaga na Copa Sul Americana.

Vemos no texto **P1C** que são utilizados poucos conectivos ao longo do texto e de modo mais organizado do que o P1B-1. O primeiro termo é um **porque** com a função de

justificar a opinião do autor do texto em relação à possibilidade de vitória do CSA e por conseguinte sua sobrevivência no campeonato de maneira implícita.

Já o conectivo **portanto** sinaliza que há uma inferência lógica desenvolvido na conclusão do texto, utilizando inclusive premissas implícitas do parágrafo anterior que podem ser representadas nesta equação:

Para que **X** seja alcançado **Y** precisa ser realizado, já que o próprio **Y** não vislumbra como impedimento de **X**, porque não é tão forte.

### 5.2.3 Bloco 3: A intertextualidade

Neste bloco trataremos das questões relacionadas à presença e ao uso da intertextualidade na perspectiva *stricto sensu explícita e/ou implícita* do termo, uma vez que o nosso propósito é verificar a contribuição da intertextualidade no texto argumentativo.

Segundo Koch (2012 p 17), a intertextualidade em *stricto sensu* “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido”, podendo ser explícita quando temos, nas palavras de Koch (2012 p. 28-31), tanto a presença de outro texto na composição, como a indicação dessa fonte devidamente expressa e *implícita* quando se utilizam de textos de outrem “sem qualquer menção explícita da fonte”.

#### i. A presença da intertextualidade *stricto sensu*

Nos três textos P1, encontramos a presença da intertextualidade no sentido implícito apenas no segundo parágrafo do **P1A**. No entanto, ressaltamos que os alunos só tiveram contato com o conceito Intertextualidade somente no módulo **2** e **3**. As produções textuais foram solicitadas ao término do módulo 1, o qual tratou dos aspectos relacionados à argumentação.

P1A	Guardo segredos para mim mesma. É bom porque não sai da boca e nem entra em ouvido de ninguém. Então é melhor não arriscar, se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amizades. E não anda com colegas. É
-----	---

	bom porque se uma comem toda quem anda com ela também é.
--	--

O texto **P1C** tratou de um tema relacionado ao futebol, cuja característica bastante peculiar desse tipo de universo de sentido ou campo semântico é o emprego de determinadas palavras ou expressões que não possuem muitos sinônimos relacionados à extensão do sentido ou que não possuem um único sinônimo.

Por essa razão principalmente, não podemos afirmar que o texto **P1C** tem a presença da intertextualidade explícita ou implícita, pois como não há vocábulos sinônimos que possam substituir uma palavra por outra, o autor do texto fica impossibilitado de não repetir as mesmas palavras de outrem já ditas, como a imagem a seguir demonstra a quantidade de palavras que se repetem por falta de uma opção de mesmo sentido. Já o sentido implícito, segundo Koch (2012 p 31), o autor do texto maneja o uso da fonte de tal forma que o leitor possa identificar que determinado trecho foi “emprestado” de outrem.

ii. As formas adotadas para recepção das vozes textuais

A forma adotada para a recepção da intertextualidade deu-se por meio de uma paráfrase próxima ao texto fonte, a qual é o adágio popular “passarinho-que-anda-com-morcego-dorme-de-cabeça-para-baixo”. Essa forma, segundo Koch (2012 p. 31), é chamada de captação ou intertextualidade de semelhanças<sup>30</sup>.

iii. A função dos usos das vozes

A presença do uso intertextualidade no parágrafo tem a função argumentativa de premissas de sustentação da justificativa da subconclusão do parágrafo: *se não quem se da mal é a pessoa que se envolveu com falsas amigas. E não anda com colegas.*”

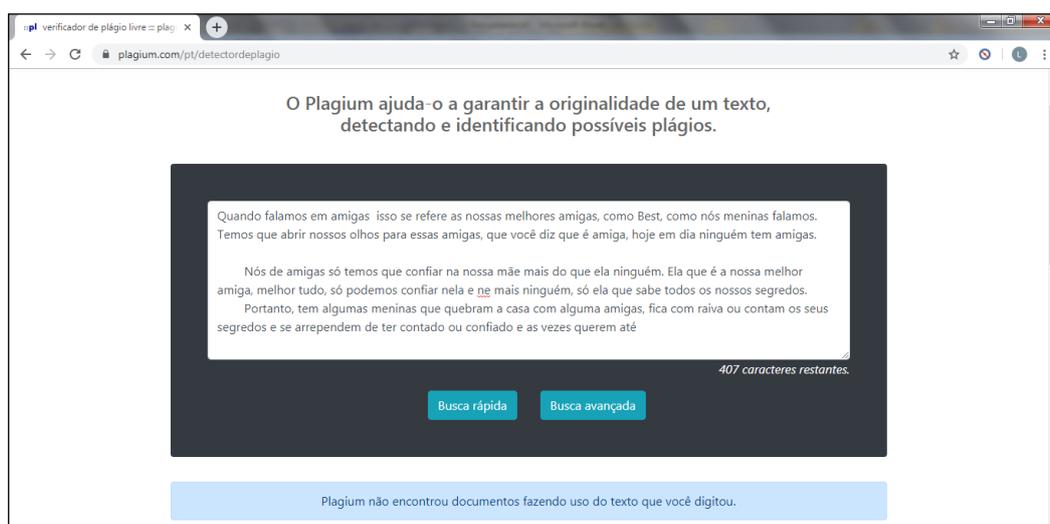
---

<sup>30</sup> Conferir Grésillon e Maingueneau (1984) apud Koch, (2012 p. 31)

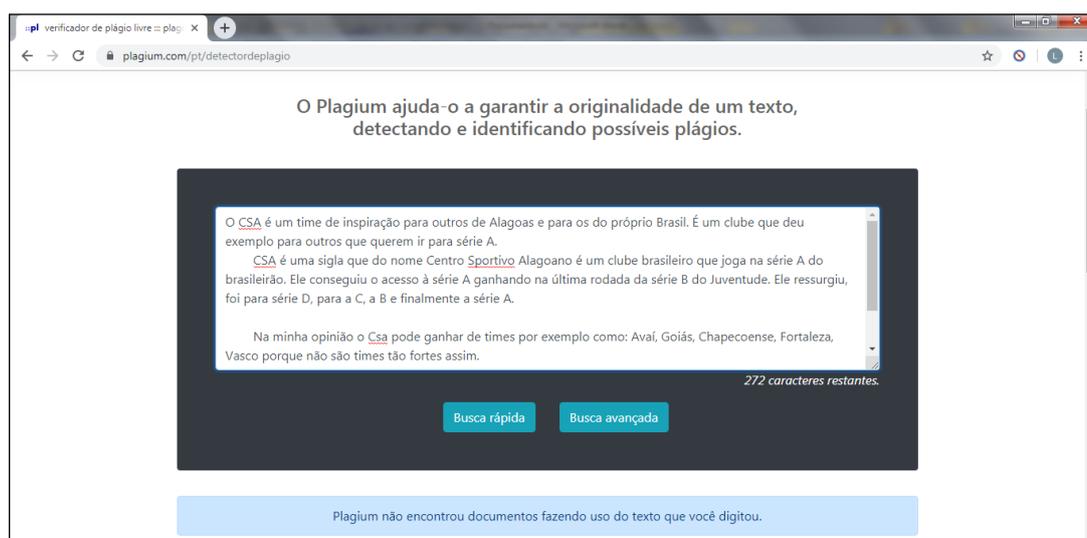
#### iv. A presença do Plágio

Submetendo os textos P1 ao verificador de plágio *plagium.com*, não foram encontrados indícios de plágio na composição dos textos analisados, conforme as imagens demonstram a seguir.

**Figura 45: P1B**



**Figura 46: P1C**



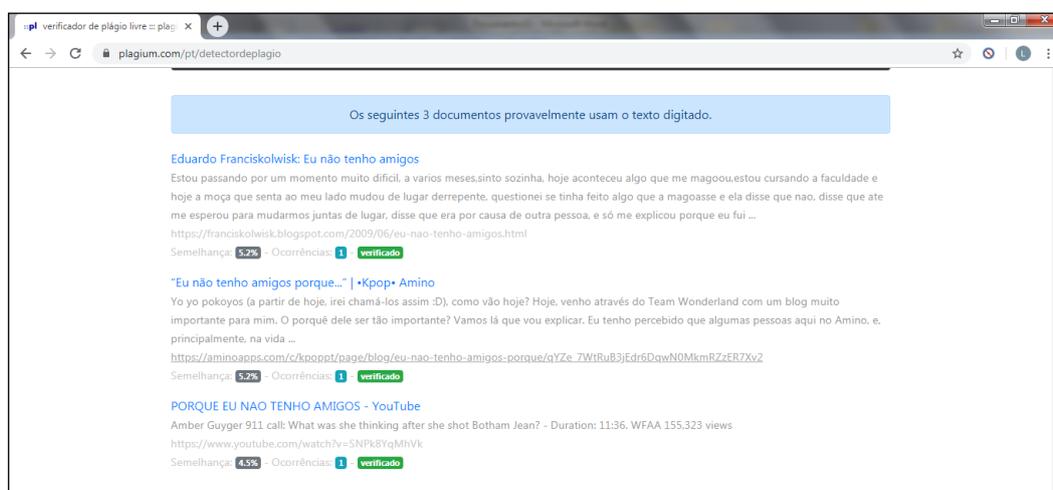
No entanto, o mecanismo de verificação do site encontrou uma situação bastante peculiar em relação ao **P1A** que, segundo a ferramenta, essa produção, especificamente,

apresenta índices de plágio em uma percentagem de entre 4,5% e 5,2%, em relação ao montante de palavras analisadas.

**Figura 47: P1A**



**Figura 48: Indicação da fonte do plágio de P1A**



Quando fomos verificar qual o trecho supostamente plagiado da internet, detectamos a frase em questão “*porque não tenho amigos*”, tornou-se graças à própria internet uma máxima de pensamento, um lugar-comum ou clichê que, conforme a plataforma Google, existem mais de 126.000.000 de referências a essa expressão em questão, nos mais variados formatos de gêneros e suportes textuais. Para nós, essa ocorrência não significa plágio nem intertextualidade, de modo algum.

### 5.3 Análise (2) do segundo grupo de textos

A segunda produção textual **P2** foi elaborada após a finalização do módulo 3, o qual tinha a finalidade de revisar as partes das questões relativas à argumentação e à presença da intertextualidade. Nessa etapa das oficinas, os alunos já possuíam uma base maior conhecimentos socialmente acumulados comparando com o contexto de produção das **P1**. Para essa produção, os alunos tiveram acesso a textos, entrevistas e vídeos sobre a temática.

Dessa forma, esta segunda análise visa verificar três quesitos já mencionados no início desta seção para vermos se houve ou não uma contribuição da intertextualidade na construção da argumentação em si.

#### 5.3.1 Bloco 1: Gênero artigo de opinião

As produções (**P2-2**) a seguir foram escritas após a finalização da terceira oficina. Também optamos por digitalizá-las para facilitar a leitura. Ressaltamos que esta segunda análise mantém os mesmos critérios aplicados aos textos P1.

##### P2A-2<sup>31</sup>

A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, quando eu estiver doente: essas pessoas se importam. Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade. Por causa disso, não confio nas minhas amizades.

Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais. Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertencem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.

Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida. É bom seguir conselhos principais sobre amizades . Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.

Então é bom temos cuidado, principalmente, com colegas.

<sup>31</sup>**P2A-2-2** indica que a produção foi realizado após a conclusão do módulo 3.

## P2B-2

Quando falamos de amigas, isso se refere as nossas melhores amigas, como best como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga. Hoje em dia ninguém tem amigas.

---

Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras.

Amizade para mim é aquela pessoa que sempre estar do nosso lado em qualquer momento nas horas ruins e nas boas, que em todas as horas, elas procura saber de você, que quando você está triste ela vem e consegue colocar um novo sorriso no seu rosto.

Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amizades ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara. Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.

---

Portanto tem algumas meninas se arrependem de ter confiança e contado seus segredos para elas e depois você ou aqueça pessoa deixa de falar com você, e por conta as vezes gera até briga.

## P2C-2

O CSA é um clube brasileiro alagoano, que nunca mais tinha jogado série nenhum, quando em 2016 ele foi vice-campeão alagoano e conseguiu uma vaga na série “D” e foi vice, mas conseguiu o acesso a série “C”. Na própria série “C” o azulão foi campeão em cima do grande Fortaleza em 2017 e novamente conseguiu outro acesso, agora para série “B”.

Agora na segunda divisão o CSA tinha como objetivo continuar e se fosse possível um acesso à elite do futebol brasileiro e foi o que o azulão do mutange conseguiu venceu o Juventude na última rodada e assim está na série “A”.

---

Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”. Meu avô tem a mesma opinião que a minha.

---

Atualmente, o azulão está na 17ª colocação à frente de Grêmio, Avaí e Vasco. Na última rodada que foi a sétima do primeiro turno, o CSA perdeu de 4 a 0 para o Atlético MG. Mas tem que dar a volta por cima para não se complicar.

## a) A situação-problema;

Texto	Estrutura a analisar: A situação-problema
P2A-2	A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, quando eu estiver doente: essas pessoas se importarem. Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade. Por causa disso, não confio nas minhas amizades.
P2B-2	Quando falamos de amigas, isso se refere as nossas melhores amigas, como best como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga. Hoje em dia ninguém tem amigas.
P2C-2	O CSA é um clube brasileiro alagoano, que nunca mais tinha jogado série nenhum, quando em 2016 ele foi vice-campeão alagoano e conseguiu uma vaga na série “D” e foi vice, mas conseguiu o acesso a série “C”. Na própria série “ C” o azulão foi campeão em cima do grande Fortaleza em 2017 e novamente conseguiu outro acesso, agora para série “B”.

Com base nas informações a que teve acesso a partir do módulo 2, o **P2A-2** refez parte da introdução, rerepresentando o tema de uma forma que tenta situar o leitor em um dado contexto. Embora a posição em relação ao tema tenha sido mantida, suas razões foram reformuladas.

É apresentada, no início do texto, uma definição pelo autor que tenta explicar o que ele entende por amizade, segundo a qual o próprio autor não compartilha ou não acredita que exista. Em seguida, como forma de problematizar o tema, sua posição em relação à amizade é sustentada por uma das razões que o faz ter esse posicionamento.

No **P2B-2**, o autor manteve a mesma forma de introduzir o texto ao leitor. O tema é apresentado por meio de uma observação (reflexão) sobre a ideia de amizade entre as pessoas, que nas palavras do autor, o termo amizade pode ter sido alargado ou até mesmo estendido a todo tipo de relação interpessoal sem nenhum critério de seleção ou de referência para tal emprego.

O **P2C-2** também refez a introdução, mas mantendo a mesma estratégia de apresentação do texto anterior, isto é, narrando o percurso de conquista e de resultados do CSA. Dessa vez, porém, são apresentadas informações mais precisas sobre o percurso do CSA até chegar à série A do futebol brasileiro, as quais o levaram a elite do futebol brasileiro.

Percebemos que nessa segunda versão do texto, com a nova redação do primeiro parágrafo, o autor se manteve mais imparcial em se tratando de seu time.

b) Discussão

Texto	Discussão
P2A-2	Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais. Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.  Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida. É bom seguir conselhos principais sobre amizades . Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.
P2B-2	Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amizades ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara. Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.
P2C-2	Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”. Meu avô tem a mesma opinião que a minha.

Vemos no **P2A-2** que a discussão do tema também foi rescrita e melhorada. Agora o autor primeiro apresenta duas razões de natureza diferente que o fizera a chegar a sua posição em relação ao tema que está discutindo, para em seguida trazer ao debate um novo argumento com base em sua experiência pessoal com correlação direta ao tema tratado em seu artigo de opinião.

A discussão do **P2B-2**, que era desenvolvida por meio da apresentação do que para autor, é uma amizade verdadeira, tendo como base a conduta pessoal, a qual representaria a imagem social ou ideia do conceito em questão, passou por uma reestrutura completa. O autor traz ao seu texto novos argumentos.

O primeiro argumento foi retirado da Novela Malhação, com a finalidade de iniciar a discussão do tema a partir de um exemplo do que é uma amizade verdadeira. Em seguida, é

introduzido, como forma de reforçar a ideia de amizade, um conceito que define o que é a amizade com base em ações que autor julga representar o conceito. E o terceiro trata de um contraponto que tenta apresentar uma ressalva ou modulação em relação à diferença entre amizade no plano conceitual no dia a dia das relações interpessoais. Para isso, é acrescentado o que seria o fator de desequilíbrio entre um tipo de amizade e outro: a definição de falsidade.

O **P2C-2** mudou a discussão do tema e o tom do texto, saindo do algo mais idealizado para uma análise mais realista, com um olhar mais de preocupação. Agora, o autor, mesmo com o bom retrospecto a favor do CSA, inicia o debate questionando sua situação no campeonato brasileiro 2019 para em seguida apresentar sua posição em relação ao tema. Trata-se de uma justificativa sem força argumentativa e até certo ponto romantizada. Por fim, sua fraca justificativa é reforçada com a mesma base de argumentos.

c) Solução-avaliação

Texto	Estrutura a analisar: <b>A solução-avaliação</b>
P2A-2	Então é bom temos cuidado, principalmente, com colegas.
P2B-2	Portanto tem algumas meninas se arrependem de ter confiado e contado seus segredos para elas e depois você ou aquela pessoa deixa de falar com você, e por conta as vezes gera até briga.
P2C-2	Atualmente, o azulão está na 17ª colocação à frente de Grêmio, Avaí e Vasco. Na última rodada que foi a sétima do primeiro turno, o CSA perdeu de 4 a 0 para o Atlético MG. Mas tem que dar a volta por cima para não se complicar.

A finalização do texto **P2A-2** tem a intenção de reafirmar as razões que levaram o autor a não confiar em contar seus segredos a seus colegas. Sua solicitação-avaliativa anterior ligava-se a uma frase que comprometia o primeiro parágrafo. Dessa vez, tornou-se uma recomendação com base em suas razões apresentadas ao longo do texto.

O **P2B-2** mantém a mesma conclusão do texto anterior, apresentando os mesmos exemplos de situações de conflito com determinadas consequências, envolvendo amigas, com a finalidade de mostrar como determinadas pessoas têm problemas em suas relações com seus supostos amigos.

E o texto **P2C-2** finaliza o artigo de opinião, mostrando a situação atual do CSA no campeonato, na 17ª rodada, segundo a qual não é tão competitiva e sinalizando o que o time precisa fazer para reverter a sua situação atual e conseguir manter-se na série A em 2020.

### 5.3.2 Bloco 2: O uso e a construção da argumentação

Verificaremos quais foram os recursos empregados no processo de inferência das produções textuais **P2**, após o estudo da intertextualidade por parte dos alunos e dos acessos a textos, a entrevistas e a vídeos. Mantemos o mesmo suporte teórico do primeiro conjunto de textos.

#### i. Diagramação dos argumentos

#### Trecho do P2A-2

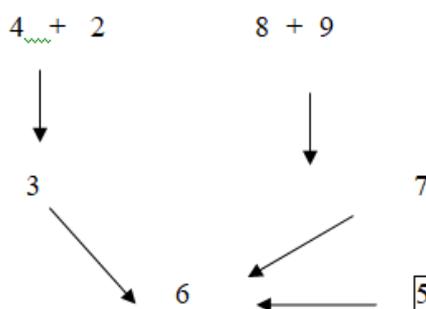
Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais. Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu. Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida. É bom seguir conselhos principais sobre amizades . Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.

Utilizando a forma padrão anotada, reorganizamos primeiramente a disposição das frases de modo a identificar quais são premissas. Como o texto **P2A-2** está devidamente marcado com indicadores de premissas e de conclusão, o processo foi de organização foi mais pontual.

1. meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais.
2. Por causa de fofocas
3. não conto tal coisas para minhas colegas
4. porque meus segredos só mim pertecem.
5. se não quem vai se dá mal é eu.
6. **Então**, é melhor não arriscar,

7. Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida.
8. É bom seguir conselhos principais sobre amizades .
9. Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.

Reorganizando as frases do **P2A-2**, temos novamente aqui mais um exemplo de subconclusão central desta vez,  $\therefore$  (6) justificada por muitas premissas com razões diferentes. O parágrafo foi refeito pelo autor, tornando o processo inferencial complexo, uma vez que há nele tanto premissas que justificam essa subconclusão como as que reforçam suas justificativas. A seguir, por meio da diagramação conforme Sacrini (2016), mostraremos como se deu esse processo:



Às vezes é necessário agrupar uma série de argumentos numa mesma sequência com um único objetivo, em razão da complexidade do tema discutido ou em face dos argumentos não terem a solidez ou força necessária. No **P2A-2**, esse processo inferencial tem premissas de natureza diversa (1, 3 e 7), permitindo as condições para a subconclusão (6). A premissa 1, para o autor, por si só é suficientemente necessária. A premissa 3, não; precisou de duas outras em conjunto (4 + 2) para adquirir força no argumento. A premissa 7 também precisou ser reforçada com a 3, porém foi reforçada pelas (8 e 9). E por fim temos o mesmo argumento de exceção (5), cuja função é aventar uma possível consequência caso o autor mude sua posição, sem que exista uma justificativa.

#### Trecho do P2B-2

Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras

Esse novo trecho foi organizado de forma bem didática e direta, partindo da premissa básica até a conclusão. Assim, temos o seguinte processo inferencial:

1. Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema
2. (mais) elas juntas consegue combater todos eles
3. (logo) a amizade delas são amizades verdadeiras.

O trecho selecionado do **P2B-2** parte de uma tese-exemplo que, após ser explicada, torna-se a base que dá cria as condições suficientes para a subconclusão. Dentro do processo de argumentação no **P2B-2**, o autor como forma de refletir sobre o tema, inicia sua discussão com um argumento-tese, o qual apresenta que existe amizade entre pessoas diferentes se houver algo que os una. Como vemos, o parágrafo foi refeito, mesmo sendo um processo inferencial básico, no caso da estrutura argumentativa. Esse parágrafo tem uma força argumentativa forte dentro do texto.

A forma diagramada do trecho selecionado do **P2B-2** nos permite visualizar o esquema argumentativo que, segundo Sacrini (2016, p.88), é de modo linear, pois existe uma cadeia central de justificação.

2



1



3

### Trecho do P2C-2

Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “ A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”. Meu avô tem a mesma opinião que a minha.

O texto **P2C-2** teve muitas partes refeitas com base nas informações a que teve acesso a partir do módulo 2. Nesse trecho em especial, percebemos que há um movimento inferencial de conclusão que apresenta problemas de raciocínio lógico. A reorganização, segundo a forma padrão anotada, permite-nos observar como se deu esse processo.

1. (porque) o CSA sonhou demais com esse acesso à série “ A”
2. e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”.
3. Meu avô tem a mesma opinião que a minha.
4. ∴ Eu acho que sim

No início desse parágrafo, vemos que há um questionamento direto, apesar dos anteriores apresentarem o bom histórico do time. Temos aqui duas sentenças que justificam (1 e 3) a conclusão do autor do texto diretamente, ou melhor, a resposta ao questionamento da pergunta. Em seguida, o autor apresenta um reforço a sua conclusão.

2



1



4 = 3

A forma diagramada do **P2C-2** nos permitirá compreender o que ocorreu. Se a ideia era criar um efeito de suspense ante a conclusão, não surtiu efeito, pois a forma como se

elaborou a conclusão não correspondeu ao suspense. A expressão “ eu acho que sim”, além de ser um clichê, não acrescentou nada ao texto. Pelo contrário, dá a impressão de que o autor não saber o que dizer ou que não quer admitir o contrário. As justificativas encadeadas na sequência também não produzem qualquer efeito. Há aqui, como Carnielli e Epstein (2011, p.16) lembram, uma sequência de afirmações subjetivas que não expõem o que realmente o autor deseja. Em outras palavras, o que seria uma conclusão após um processo inferencial termina como um palpite.

## ii. Tipos de argumento

Como vemos notando em nossas leituras do **P2**, muitos argumentos foram incorporados aos textos com funções bem definidas, ora como argumentos de sustentação ora como reforço argumentativo de pontos de vistas ou teses não suficientes por si só. Verificamos quais foram os tipos de argumentos utilizados pelos autores na elaboração da segunda versão dos P2.

P2A-2	A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, quando eu estiver doente: essas pessoas se importarem. Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade. Por causa disso, não confio nas minhas amizades.
P2B-2	Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras. Amizade para mim é aquela pessoa que sempre estar do nosso lado em qualquer momento nas horas ruins e nas boas, que em todas as horas, elas procura saber de você, que quando você está triste ela vem e consegue colocar um novo sorriso no seu rosto.
P2C-2	O CSA é um clube brasileiro alagoano, que nunca mais tinha jogado série nenhum, quando em 2016 ele foi vice-campeão alagoano e conseguiu uma vaga na série “D” e foi vice, mas conseguiu o acesso a série “C”. Na própria série “C” o azulão foi campeão em cima do grande Fortaleza em 2017 e novamente conseguiu outro acesso, agora para série “B”.  Agora na segunda divisão o CSA tinha como objetivo continuar e se fosse possível um acesso à elite do futebol brasileiro e foi o que o azulão do mutange conseguiu venceu o Juventude na última rodada e assim está na série “A”.

Nos três exemplos acima foram mantidos, de forma geral, a mesma base dos argumentos de ligação com base em fundamentos da estrutura do real<sup>32</sup>, tentando, através desse complemento, sustentar a tese ou reforçá-la.

Em **P2A-2**, a forma utilizada pelo autor para a apresentação do tema tem como premissa inicial um argumento de definição, cuja função, segundo Sacrini (2016, p.139), é fixar o seu conceito de amizade a ser utilizado como parâmetro, evitando em alguns casos confusões de sentido em relação ao sentido empregado. O tipo de definição utilizada pelo autor é *precisadora*, a qual tem a intenção de “ênfatisar alguns aspectos do uso corrente” do termo semântico. (SACRINI, 2016, p.139).

No entanto, segundo Weston (2009, p.102), o uso da definição embora ajude a “organizar” as ideias e agrupem coisas afins, não decidem as questões mais difíceis. Em outras palavras, a contribuição da definição no texto argumentativo sozinha não tem força suficiente para sustentar uma tese; precisa, então, de suporte. O segundo argumento tem como base o argumento de autoridade.

Para Walton (2012, p. 243), esse tipo de argumento de fonte pessoal traz para o texto um caráter de referência, cuja opinião tem o propósito de reforçar as próprias opiniões. Esse argumento de autoridade no texto tem a função de apresentar uma divergência sobre o conceito de amizade, a qual se transforma em uma das razões que contribuíram para a formação da opinião do autor. Há no texto também mais dois argumentos de autoridade com funções muito parecidas na estratégia traçada pelo autor.

Em **P2B-2**, o autor também trabalha com dois argumentos em sequência com o objetivo de ampliar a discussão da tese. O primeiro recurso do *argumento do exemplo* retirado da Novela Malhação da Rede Globo, como forma de apresentar inicialmente o conceito de amizade a partir da prática do conceito. Em seguida, o autor reapresenta o conceito de amizade por meio de uma definição também *precisadora* contendo a mesma base de pensamento do argumento anterior. Vemos aqui que esses dois argumentos, embora com estruturas diferentes, são trabalhados em conjunto dentro da discussão do texto.

---

<sup>32</sup> Segundo Fiorin (2016, p. 185), esses argumentos são entendidos como os que organizam nossa realidade, sem necessariamente serem vistos dessa forma.

Os argumentos utilizados no **P2C-2** seguem a mesma linha do texto anterior. Vemos que foi apresentado o mesmo histórico de conquistas do clube nos últimos anos, mas com dados mais objetivos e precisos do que o anterior. A finalidade argumentativa é mantida, isto é, mostrar que, por meio de exemplo escolhido, os dados ou informações são “objetivos, neutros, incontestáveis e verdadeiros”, como vemos em Fiorin (2016, p. 159).

### iii. Conectivos argumentativos

Os conectivos argumentativos do **P2A-2** foram reformulados e empregados de forma mais objetiva em relação à produção anterior, como se pode notar os exemplos abaixo. O que demonstra um uso mais organizado e produtivo em função das novas razões utilizadas.

A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, **quando** eu estiver doente: essas pessoas se importarem.

Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade. **Por causa** disso, não confio nas minhas amigadas.

Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais. **Por causa** de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, **porque** meus segredos só mim pertecem.

**Então** é melhor não arriscar, **se não** quem vai se dá mal é eu.

**Então** é bom temos cuidado, principalmente, com colegas.

No entanto, também observamos que repertório dos conectivos argumentativos ainda é incipiente, denotando que houve uma manutenção da mesma base lógica argumentativa de maneira geral ao longo do texto.

Lógica empregada	Lógica empregada
X, PORQUE P	X, PORQUE P e Q
<b>Por causa</b> disso, não confio nas minhas amigadas.	<b>Por causa</b> de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, <b>porque</b> meus segredos só mim pertecem.
<b>Então</b> é melhor não arriscar, <b>se não</b> quem vai se dá mal é eu.	<b>Então</b> é bom temos cuidado, principalmente, com colegas.

Os operadores utilizados indicam ao longo do texto as relações de circunstância, noções de tempo, causa, justificativa, conclusão e oposição. Esses operadores estabeleceram mais relações intraparagráfica do que interparagráfica. No trecho 4, vemos o único exemplo de uso dos operadores argumentativos em bloco e articulados numa mesma sequência de pensamento. Nos outros trechos ao longo do texto, as ocorrências são mais específicas.

No primeiro texto **P1B-1**, foi utilizado apenas um conectivo em todo o texto, justamente na conclusão do artigo de opinião. Na segunda versão do texto, o **P2B-2**, foram incluídos outros. Têm-se agora operadores que indicam tempo, oposição e novamente conclusão. Ainda assim são poucos operadores para um tipo de texto que precisa de encadeamentos argumentativos em sua condução textual. Comparando as duas produções, vemos que **P2B-2** passou a ter um encadeamento lógico, em relação ao primeiro. E como o primeiro exemplo, há a predominância de operadores intraparagráficos, como podemos ver a seguir na produção.

1. **Quando** falamos de amigas, isso se refere as nossas melhores amigas, como best como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga. Hoje em dia ninguém tem amigas.
2. Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema **mais** elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras.
3. Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e **quando** você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.
4. **Portanto** tem algumas meninas se arrependem de ter confiaça e contado seus segredos para elas e depois você ou aqueça pessoa deixa de falar com você, e por conta as vezes gera até briga

No texto **P2C-2**, também são utilizados poucos conectivos ao longo do texto. Foram empregados apenas quatro operadores argumentativos. Três são adversativos e um explicativo. A função dos operadores, segundo Koch (2016, p.132), é relacionar dois ou mais enunciados encadeando-se de modo a estarem relacionados ao tema. Quando um texto não trabalha nesse sentido, o propósito textual do gênero textual pode passar a ter dificuldades em manter-se com

essa finalidade, pois as sentenças ou enunciados podem apenas pontuar fatos sem a marcação do ponto de vista do autor.

Nas palavras de Amossy (2018, p.1), o uso das palavras está obrigatoriamente associado à eficácia. Quando esse uso consegue atingir seu objetivo: adesão à tese, o texto é de visada argumentativa. No entanto quando o uso opera em sentido indireto, por meio da sugestão, de forma modesta, cujo objetivo é fazer com que se mude a orientação das formas de ver e de sentir. Assim, tem-se um texto de dimensão argumentativa. O **P2B-2** tem a dimensão argumentativa da palavra.

O CSA é um clube brasileiro alagoano, que nunca mais tinha jogado série nenhum, quando em 2016 ele foi vice-campeão alagoano e conseguiu uma vaga na série “D” e foi vice, **mas** conseguiu o acesso a série “C”.

**Mas** será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? Eu acho que sim, **porque** o CSA sonhou demais com esse acesso à série “ A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”.

Atualmente, o azulão está na 17ª colocação à frente de Grêmio, Avaí e Vasco. Na última rodada que foi a sétima do primeiro turno, o CSA perdeu de 4 a 0 para o Atlético MG. **Mas** tem que dar a volta por cima para não se complicar.

A segunda versão do **P2C-2** segue a mesma linha do texto **P2B-2** em termo de presença de operadores argumentativos desde a primeira versão.

Temos aqui apenas dois: **mas** é **porque**. O primeiro operador, **mas** foi utilizado ao longo do artigo de opinião em situações diversas. No primeiro parágrafo, o **mas** enfatiza o que o time superar as dificuldades. O segundo, **mas** denota certa incerteza em relação ao seu desempenho no campeonato brasileiro. E o terceiro finaliza o texto como uma obrigação ou necessidade ante a um desfecho não esperado. O segundo operador é um **porque**, sendo empregado para encadear a explicação da posição do autor em relação ao tema do artigo de opinião.

Em termos de encadeamento lógico, o **P2C-2** é o mais simples dos três, pois em termos de proposta argumentativa é o que mais se distanciar da proposta do artigo de opinião. Não por ter poucos operadores, mas por não apresentar razões, explicação, justificativas que possam reformar ou sustentar sua posição assumida no segundo parágrafo do texto.

### 5.3.3 Bloco 3: A Intertextualidade

Como nós informamos anteriormente, os alunos tiveram acesso a tipos de texto em diferentes linguagens, como reportagens, entrevista e vídeos após o estudo da intertextualidade no módulo 2 das oficinas. Neste bloco, reavaliaremos as questões relacionadas à presença e ao uso da intertextualidade na perspectiva *stricto sensu explícita* para vermos se os alunos incorporaram esses textos aos artigos de opinião e qual sua contribuição.

i. A presença da intertextualidade em *stricto sensu*

Nas três versões da produção **P2**, encontramos a presença da intertextualidade nos sentidos explícitos e implícitos na composição dos artigos de opinião, embora nosso foco tenha sido no uso *stricto sensu explícito* do termo, isto é, segundo Cavalcante (2017, p. 110) através do “diálogo entre textos que se espera serem identificáveis pelos interlocutores”.

No **P2A-2**, vemos que o autor incorporou ao seu texto três vozes de entes próximos ao longo do texto, os quais possuem opiniões diferentes sobre o mesmo tema. Cada voz no texto tem uma função específica, mas como elas foram organizadas houve uma espécie de polifonia em relação ao conceito de amizade.

PP2A-2	<p>A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, quando eu estiver doente: essas pessoas se importarem.</p> <p>(1) <b>Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade.</b> Por causa Pdisso, não confio nas minhas amizades.</p> <p>(2) <b>Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais.</b> Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.</p> <p>(3) <b>Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida.</b> É bom seguir conselhos principais sobre amizades. Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.</p> <p>Então é bom temos cuidado, principalmente, com colegas.</p>
--------	--

O **P2B-2** trabalhou a relação entre textos de forma diferente a voz do outro, utilizando outras linguagens como fonte de informação. No primeiro exemplo de processo de intertextualidade é oriundo de um vídeo, no qual a fonte de informação e a mensagem

reconstruída são identificadas. Os outros exemplos têm como base a entrevista com pessoas próximas.

PP2B-2	<p>Quando falamos de amigas, isso se refere as nossas melhores amigas, como best como nós meninas falamos, temos que abrir nossos olhos para essas amigas, que você diz que é amiga. Hoje em dia ninguém tem amigas.</p> <p>(4) Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras.</p> <p>Amizade para mim é aquela pessoa que sempre estar do nosso lado em qualquer momento nas horas ruins e nas boas, que em todas as horas, elas procura saber de você, que quando você está triste ela vem e consegue colocar um novo sorriso no seu rosto.</p> <p>(5) Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amizades. (6) Ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara. (7) Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.</p> <p>Portanto tem algumas meninas se arrependem de ter confiança e contado seus segredos para elas e depois você ou aqueça pessoa deixa de falar com você, e por conta as vezes gera até briga.</p>
--------	--

E o **P2C-2**, como os demais textos, também empregou o processo de recepção de outros textos de forma também variada, no sentido na perspectiva *stricto sensu explícita*. Porém, o autor do texto trabalhou com a relação entre textos internas (8 e 9) e externamente (10).

P2C-2	<p>O CSA é um clube brasileiro alagoano, que nunca mais tinha jogado série nenhum, quando em 2016 ele foi vice-campeão alagoano e conseguiu uma vaga na série “D” e foi vice, mas conseguiu o acesso a série “C”. Na própria série “C” o azulão foi campeão em cima do grande Fortaleza em 2017 e novamente conseguiu outro acesso, agora para série “B”.</p> <p>Agora na segunda divisão o CSA tinha como objetivo continuar e se fosse possível um acesso à elite do futebol brasileiro e foi o que o azulão do mutange conseguiu venceu o Juventude na última rodada e assim está na série “A”.</p> <p>(8) Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? (9) Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”. (10) Meu avô tem a mesma opinião que a minha.</p>
-------	--

	Atualmente, o azulão está na 17ª colocação à frente de Grêmio, Avaí e Vasco. Na última rodada que foi a sétima do primeiro turno, o CSA perdeu de 4 a 0 para o Atlético MG. Mas tem que dar a volta por cima para não se complicar.
--	---

No entanto, ressaltamos que esses três textos trabalharam a intertextualidade nas duas concepções do termo: ampla e restrita, dado ao reconhecimento de expressões dos textos apresentados em sala de aula ao longo das oficinas pelo professor, apesar de termos privilegiado a perspectiva restrita e marcada do uso das vozes em detrimento direto ao plágio.

Compreendemos que a proposta ultrapassou da perspectiva do texto para a linguagem no sentido bakhtiniano do termo dialogismo. Em outras palavras, os alunos leram os textos que foram recomendados e de alguma forma incorporam palavras-chaves desses materiais trabalhados em sala.

ii. As formas adotadas de recepção das vozes textuais

A forma adotada para a recepção da intertextualidade não só tem impacto direto no efeito de sentido no texto, bem como demonstra a estratégia adotada com essa relação entre textos. Observando os exemplos dos textos, vemos que houve uma tendência maior para o uso da relação entre textos por copresença de citação, comparando-se com a referência e a alusão.

A forma de citação escolhida mais predominante é do tipo indireta, a qual permite que não haja quebra do fluxo da argumentação quando essa forma está sendo empregada, pois a voz textual se mantém em que a emprega.

Outra característica marcante dessa forma é que as reproduções das falas ou dos pensamentos são manipuladas para atender ao propósito textual, o que pode ensejar que o fragmento citado é uma interpretação, versão ou resumo bem próximo ou distante da ideia original. Assim vemos nos exemplos a seguir (1, 2, 3, 5, 6, 7) as citações indiretas.

Segundo Koch (2016, p. 49), a citação indireta é uma adaptação do texto fonte. Porém, para Maingueneau<sup>33</sup> (2013, p. 101), no discurso indireto “o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas, mas sim o conteúdo do pensamento”.

Geralmente, são empregados neste tipo de citação indireta os verbos **dicendi** como *dizer e falar*, os quais expressam apenas anunciação de voz sem nuances de atos de fala, sentidos estes bem diferentes dos verbos interpretativos, como os *aconselhar, advertir, condenar, sugerir, exortar* etc. (MARCUSCHI, 2007apud KOCH, 2016, p. 51).

(1) <b><i>Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade.</i></b> Por causa disso, não confio nas minhas amigas.
(2) <b><i>Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais.</i></b> Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.
(3) <b><i>Meu avô disse que a falsidade só trás mal influências para vida.</i></b> É bom seguir conselhos principais sobre amigas. Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.
(4) Assistindo a malhação dá para perceber as amigas que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amigas verdadeiras.
(5) Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amigas. (6) Ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara.
(7) Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.
(8) Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019? (9) Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”.
(10) Meu avô tem a mesma opinião que a minha.

---

<sup>33</sup> Citamos Maingueneau neste ponto em razão do efeito de sentido criado pela escolha da citação indireta, embora nossa pesquisa não esteja trabalhando a argumentação no plano do discurso.

Em (5), a forma adotada é diferente das demais, pois neste caso específico não há reconstrução da fala de uma pessoa; o que há é um apontamento ou registro de uma determinada característica de alguns personagens da novela *Malhação* não identificados, que o autor considera como um exemplo de amizade pertinente e que por essa razão o incluiu em seu artigo de opinião.

Esse recurso intertextual chama-se de referência, o qual se destina à retomada de uma característica de determinada obra. Para Faria (2014 apud CARVALHO 2018 p.34), a referência e a alusão não têm compromisso com a literalidade do que é retomado como a citação o faz em relação ao texto fonte. Assim, seu emprego como processo intertextual difere da citação indireta em termos de forma e principalmente de sentido, pois adiciona outro tipo de recurso argumentativo como veremos mais à frente.

Nos exemplos (8) e (9), o processo intertextual baseia-se na interrelação dentro do próprio texto de elementos que estão na periferia paratextual, o qual compreende o fato de um trecho (texto fonte) ser citado ou retomado para em seguida ser acrescido de um comentário, estabelecendo, assim, um novo texto. Neste caso, o autor trouxe ao seu texto o título<sup>34</sup> do artigo de opinião para a composição do parágrafo em que se apresenta de forma clara e direta a própria opinião do autor.

Em (10), temos a relação intertextual por meio da alusão ao ponto de vista do avô do autor do texto sem, porém, termos qualquer tipo de indicação de como o avô manifestou sua opinião. O que temos como resultado final é uma menção muito vaga a esta, cuja base de significado é a opinião do próprio autor do artigo para que possamos reconstruir o sentido da opinião do avô.

Assim temos, por estratégia do autor, um fato (situação do CSA) e duas opiniões parecidas (do autor e do avô) sendo marcadas de forma diferente e de modo que ambas tenham expressões distintas, mas que apresentem teoricamente o mesmo significado.

A forma, como foi escolhida, funcionou no sentido de que o texto tem duas opiniões, sendo que a opinião 1 está marcada de maneira direta, mas a opinião 2 não o foi. Porém, para termos acesso à segunda opinião, temos que voltar à opinião 1 “Meu avô tem a **mesma opinião**

---

<sup>34</sup> O Título para Genette é um dos elementos paratextuais que circunscreve uma obra. Cf. (KOCH, 2012, p.133).

**que a minha”**. De fato, houve a indicação da fonte da voz, mas não há qualquer expressão do próprio autor do pensamento, a não ser um jogo de palavras em que **OP1**<sup>35</sup> = **OP2**<sup>36</sup>, por meio da **OP1**.

iii. A função dos usos das vozes

A presença da intertextualidade num texto pode acrescentar diversas contribuições textuais, sejam elas globais ou pontuais em função de cada propósito a ser alcançado. Nesta subseção, finalizaremos nosso estudo verificando qual foi a contribuição da intertextualidade na argumentação das produções textuais **P2**.

A **P2A-2** incorporou três vozes de entes próximos empregando o mesmo tipo de citação indireta com diferentes finalidades argumentativas ao longo do artigo de opinião. Porém, na primeira versão do texto, havia apenas a presença da mãe (1) do autor como um parâmetro moral e exemplo de amizade em algumas partes do texto, sem ter, contudo, voz.

Desta vez, além da presença da fala da mãe, foram acrescentadas razões que contribuíram para a formação da posição do autor, criando um contraponto/divergência em relação ao conceito social de amizade apresentado no início do primeiro parágrafo e que a partir dele se inicia o debate do tema.

Na citação (2), do irmão do autor, temos uma ampliação na divergência em relação também à amizade, em contrapartida, e paralelamente vemos na sequência da discussão a formação de um novo entendimento em relação ao que seria de fato amizade, de acordo com os entes do autor do texto.

A estratégia com a inclusão das vozes trabalha, em concomitância, no sentido de se desfazer em partes, por meios de opiniões, fatos e razões, o conceito social de amizade, primeiramente. Para em seguida, proceder a uma reformulação desses conceitos em nova perspectiva.

A última citação (3), do avô, finaliza essa nova perspectiva de amizade introduzindo uma nova razão para a ideia de se confiar em amigos, por meio do contraexemplo, falsidade.

---

<sup>35</sup> OP1 significa a opinião no autor do texto.

<sup>36</sup> OP2 indica a opinião do avô do autor do texto.

(1) ***Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade.*** Por causa disso, não confio nas minhas amizades.

(2) ***Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais.*** Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.

(3) ***Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida.*** É bom seguir conselhos principais sobre amizades. Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.

Dentro do âmbito da argumentação, esse recurso de intertextualidade é chamado de argumento de autoridade, o qual tem por princípio acrescentar ao texto uma opinião de uma pessoa que possua no mínimo uma reputação digna de referência ou que seja considerada uma especialista no tema a ser debatido. Em outras palavras, uma fonte confiável.

A presença dessas vozes geralmente tem o objetivo de sustentar ou reforçar uma ideia previamente apresentada. No caso aqui, as vozes incorporadas não podem ser consideradas como um verdadeiro argumento de autoridade, por serem no sentido contrário à *episteme* no sentido clássico do termo, pois poderia ser consideradas como uma falácia ***argumentum ad verecundiam***, uma vez que tais opiniões se baseiam em sensações e/ou fatos sem comprovação de pessoas que não são consideradas referências na área, podendo conter inclusive erros de interpretação.

Ainda assim dentro de uma *endoxa* simples, isto é, como Aristóteles assim compreende no sentido de que as opiniões apresentadas não pertencem a um pequeno grupo e não sendo contrárias à maioria. Logo, todas as três vozes cumpriram seu papel dentro da argumentação exercendo a função equivalente ao argumento de autoridade, pois para cada citação havia um reforço de uma causa ou de uma motivação aparente. Com isso, as três vozes tiveram o papel de formular um fundo moral a partir de experiências sobre o tema.

Em **P2B-2**, tivemos dois tipos de relação intertextual com funções e formas diferentes. O exemplo (4) permite iniciar as razões que justificam a tese apresentada no primeiro parágrafo, a partir de um exemplo, trazido da novela *Malhação*, sobre o que é amizade.

Já as citações indiretas (5) e (6) têm no texto a função argumentativa de fazer intervenções pontuais em relação à tese apresentada do primeiro parágrafo e por meio das quais se inicia a discussão do tema até a sua conclusão.

Em (5), a fala de mãe do autor tem um tom mais moderado e adiciona ao texto uma ressalva em relação à definição de amizade do próprio autor. A citação (6) reformula em parte a (5), quando apresenta sua posição de forma mais incisiva sobre o que ela entende por amizade, mas no sentido contrário ao que foi apresentado anteriormente. Concluindo o parágrafo, temos a (7), mais uma razão de natureza diferente sobre o tema, novamente na perspectiva do efeito oposto à ideia de amizade: a falsidade. A voz da mãe tem com finalidade de encerrar a discussão, ante a conclusão do texto, ao estabelecer o que é amizade verdadeira.

(4) Assistindo a malhação dá para perceber as amizades que existe entre quatro amigas cada um com seu problema mais elas juntas consegue combater todos eles, a amizade delas são amizades verdadeiras.
---

(5) Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amizades. (6) Ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara.
--

(7) Na opinião da minha mãe falsidade pra ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.
---

E em **P2C-2**, o processo de uso das vozes pouco agregou em termos argumentativos, pois as razões apresentadas são consideradas fracas. O que vemos aqui não está relacionado à forma como se operou, mas ao conteúdo incorporado.

O exemplo (8), segundo a metatextualidade, teria que ser enriquecido através das sentenças (9) e (10), pois no texto (8) tem a função de iniciar uma reviravolta argumentação, ao introduzir um questionamento bastante preciso e estratégico, pois apesar de o time vir motivado em razão de seu bom retrospecto nos anos anteriores, qual é seu futuro então?

A justificativa foi muito improdutivo; seu reforço, mais improdutivo ainda. Parece-nos que o autor se desiludiu quando teve acesso aos textos sobre o time, aos os jogos televisionados e à entrevista com avô. A função desempenhada de (10) seria de um argumento de autoridade.

(8) Mas será que o CSA vai sobreviver no campeonato brasileiro de 2019?
---

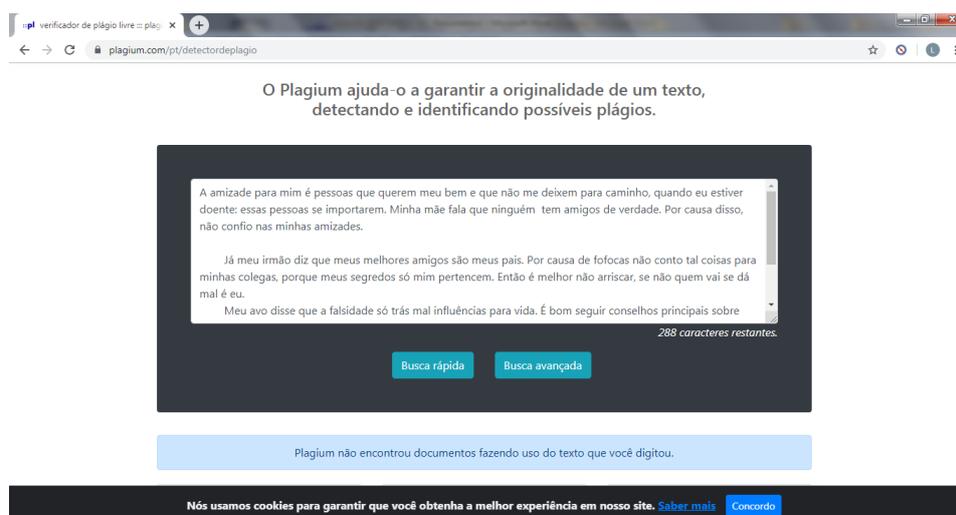
(9) Eu acho que sim, porque o CSA sonhou demais com esse acesso à série “A” e fez tudo por merecer e tem qualidade para ganhar de vários times da série “A”.
--

(10) Meu avô tem a mesma opinião que a minha.
---

#### iv. A presença do Plágio

Submetendo os textos **P2** ao verificado de plágio *plagium.com* nos dias 30/11/2019 e 01/12/2019, não foram encontrados indícios de plágio na composição dos textos analisados pelo aplicativo, conforme as imagens de verificação demonstram, a seguir.

**Figura 49: P2A-2**



**Figura 50: P2B-2**

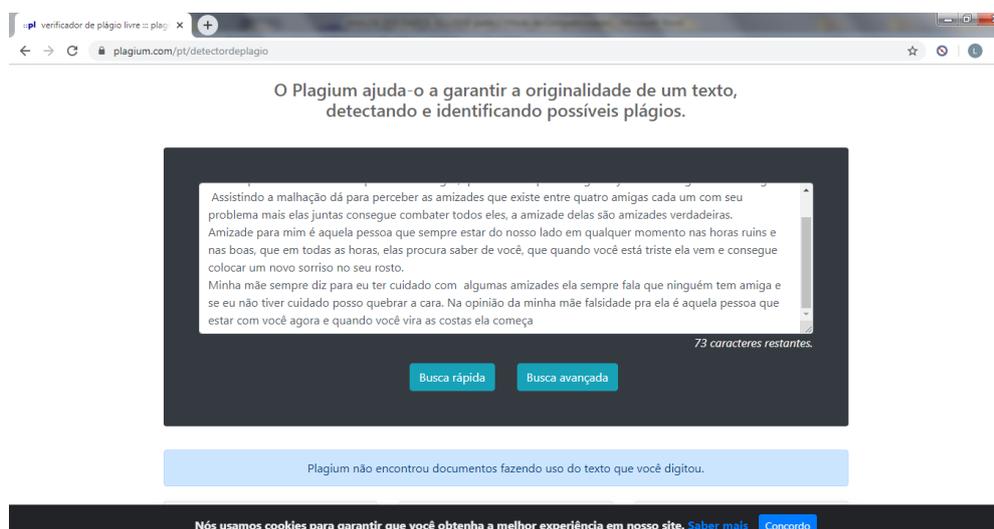


Figura 51: P2C-2



As duas longas análises realizadas nas produções textuais nessa seção, embora tivessem a finalidade mais direta de verificar a contribuição da intertextualidade na argumentação, também serviram de parâmetro de conferência da própria sequência didática, a qual fora pensada para esse fim. A opção por fazermos as análises por bloco nos permitiu também verificar marcas textuais específicas, as estratégias escolhidas e os efeitos de sentido da intertextualidade na argumentação. As considerações finais e o um singelo panorama de como a pesquisa se desenvolveu serão apresentadas na próxima e última seção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começou a ser gerado durante uma apresentação na Semana de Letras de 2018, para a qual fui convidado pela Profa. Dra. Fabiana de Oliveira. No evento, foram abordadas questões ainda pendentes de solução. Algumas dificuldades em relação à produção textual e ao sujeito-aluno, no entanto, chamaram-me mais minha atenção, as quais reproduzo aqui de forma resumida: apagamento do sujeito, plágio e problemas em defender um ponto de vista.

Uma parte dessas questões debatidas no evento já vinha sendo trabalhada em sala de aula por mim, muitas vezes sem referencial teórico apropriado. No Mestrado do PROFLETRAS, entre uma disciplina e outra, houve um aprofundamento das possíveis causas e consequências desses problemas, em razão do acesso a teorias, a trabalhos ainda em construção e a outros já finalizados que abordam essas problemáticas.

Nosso desejo, anterior ao Mestrado do PROFLETRAS, hoje ganha ares mais otimistas com este trabalho: ver nossos alunos da Educação Básica sendo capazes de construir e expressar um simples ponto de vista, como Caio Coppolla ou Adrilles Jorge assim o fazem diariamente, formulando e expondo seus pontos de vista ou suas teses com organização, precisão e clareza para um público carente de informação.

Argumentação, para Koch (2015), Perelman e Tyteca (2000), Fiorin (2016), Sacrini (2016), Weston (2009), significa apresentar suas teses (opiniões ou pontos de vista) não autoevidentes e justificá-las, através de suporte ou reforço argumentativo devidamente demarcado, visando alcançar os propósitos textuais almejados. Para poucos, infelizmente, esses movimentos argumentativos são naturais. Nesta pesquisa, o uso da intertextualidade significou o elo que separa um ponto de vista terceirizado de um construído.

Quando estávamos aplicando nosso teste de sondagem na turma que participou da pesquisa, pudemos ver o esforço de muitos alunos tentando elaborar um texto de cunho expositivo sem êxito. Ao término do exame, essa dificuldade pareceu-nos muito mais clara e específica.

Nosso plano de ação procurou então trabalhar os pontos mais problemáticos que foram elencados no diagnóstico, entre os quais destacamos: a) a baixa criatividade; b) o plágio; c) a repetição do senso comum sem questionamento; d) incapacidade de construir uma argumentação.

Com efeito, o ponto de partida foi *como ensinar aos alunos a produzir um texto argumentativo sem plagiar?* Ao finalizarmos o módulo 1 sobre argumentação, vimos que argumentar não foi algo impossível de ser praticado.

Nesse módulo 1 das oficinas, os alunos já estavam iniciando a base da construção do artigo de opinião, o que lhes faltava à época era o conteúdo a ser colocado nessa estrutura. Iniciamos, no módulo seguinte, o estudo sobre a intertextualidade com receio de os alunos não compreenderem bem o conceito, devido a sua complexidade. A forma adotada nos parece que simplificou o processo, pois todos os alunos tanto entenderam o que é o conceito, como o praticaram de forma pessoal em seus textos.

As duas longas análises dos dados colhidos, contidas na seção 5, mostraram-nos como a associação da intertextualidade com a argumentação foi sendo construída e que sentido foi sendo produzido, tanto dos pontos de vista positivo, quanto negativo.

Nossas dificuldades durante esse processo foram por questões extraclasse, principalmente, em razão do excesso de atividades-projeto a que os alunos são submetidos ao longo de um ano letivo, o que termina em nossa avaliação atrapalhando caso um professor deseje fazer um trabalho mais pontual com alguma dificuldade.

Hoje os alunos do ensino fundamental têm a Olimpíada de Língua Portuguesa, Prova Brasil, a seleção para ingresso no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), o programa Mais Educação, o programa Escola 10, além dos projetos das unidades de ensino. Outro fator que enfrentamos diz respeito à desconfiança no ambiente escolar em relação à pesquisa qualitativa e aos projetos de intervenção e seus resultados. Professor-pesquisador ainda não é uma realidade nas escolas públicas.

Ao longo do processo de estudo sobre intertextualidade, descobrimos alguns pontos relacionados ao conceito no âmbito do Ensino Fundamental que nos surpreenderam, a saber: a) o conceito de intertextualidade nos livros didáticos não consegue ser percebido para além da Literatura; b) faltam mais atividades nos livros didáticos que possam demonstrar o conceito de intertextualidade de forma mais ampla; c) a noção de Plágio no Ensino Fundamental praticamente não existe na disciplina de produção textual, como uma categoria a ser enfrentada; d) há poucos materiais sobre o conceito de intertextualidade à disposição dos professores no ensino fundamental, apesar de os PCN e a BNCC apresentarem o conceito.

Em relação à argumentação, não foi diferente: a) há muito material que trata dos aspectos mais amplos, como a introdução, desenvolvimento e conclusão sem uma menção clara

e direta da argumentação como estratégia; b) o enfoque de trabalho em textos opinativos não ultrapassa o gênero textual dissertação; c) não encontramos nos livros didáticos nenhuma orientação argumentativa estrutural, mesmo nos capítulos que trabalham o ponto de vista.

Os textos dos alunos nos ensinaram que um resultado exitoso pode ser fruto da parceria teoria e muita prática. Os textos após o módulo 1 têm uma forte presença dos aspectos referentes aos elementos argumentativos, mas a parte destinada ao conhecimento acumulado evidencia dois fatores: a) dificuldade em justificar as teses apresentadas; b) as opiniões apresentadas se restringem a um universo bastante limitado de conhecimento.

No entanto, ao cabo do módulo 2, esses textos foram sendo “refeitos” a partir do ponto de vista do conteúdo. O uso da intertextualidade não impediu o desenvolvimento da argumentação nem a comprometeu. Vê-se justamente que o ato de argumentar foi reforçado pela inclusão de outras vozes, pois possibilitou clarear as teses não autoevidentes inicialmente apresentadas nas produções textuais. O processo de plágio neste trabalho foi substituído gradativamente pelo uso consciente e demarcado dos textos-fontes, sem que comprometesse a autoria de cada um.

Por fim, mesmo com as dificuldades que tivemos, conseguimos fazer alunos escreverem um texto que expressasse seu um ponto de vista construído sem a necessidade de plagiar outros textos. Esse simples fato foi suficiente para nos encher de orgulho, uma vez que nosso objetivo desde o início foi de contribuir para a melhoria da escola pública com um olhar para além dela.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A introdução textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. revista e ampliada. – São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ARISTÓTELES, **Arte Retórica e Arte Poética**. 16. Ed. São Paulo: Ediouro, 2005.

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Revista Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 11 nov. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. — 2ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

\_\_\_\_\_, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, V. N. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CASSEB-Galvão; Vania Cristina. **Artigo de opinião**: sequência didática. São Paulo: Parábola, 2018.

CARVALHAL, Tania Franco. **Intertextualidade**: a migração de um conceito. **Via Atlântica**, nº 9, jun., 2006, p. 125-136.

CARNIELLI, Walter A. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. 3ª ed. São Paulo: Rideel, 2011.

CAVALCANTE, M.M; BRITO, M.A; ZAVAM, A. Intertextualidade e ensino. In: MARQUESI, S.C; PAULIUKONIS, A. L; ELIAS, V.M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017a.

\_\_\_\_\_. M. M.; FARIAS, M. G. S. ; CARVALHO, A. P. L. Sobre intertextualidade estrita e ampla. **Rev. de Letras** - n. 36 - vol. (2) - jul./dez. – 2017b, p. 7-22.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens, 9º ano**. – 9ª.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

COPI, Irving M. **Introdução à lógica**; trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1978.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-194.

\_\_\_\_\_. José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. – 27. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GIGNOUX, Anne-Claire. De l'intertextualité à l'écriture. **Cahiers de Narratologie [Enligne]**, 13, 2006, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://narratologie.revues.org/329> ; DOI : 10.4000/narratologie.329

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**; trad. Lúcia Helena França Ferraz. - 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 2005. - (Debates ; - 84)

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Ana Cristina; CAVALCANTE, Monica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Vanilda Salton. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARQUESI, S. C; ELIAS, V. M; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C; PAULIUKONIS, A. L; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCHUSCI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Coleção Livros de Comunicação. Universidade da Beira Interior, 2018.

MORTARI, Cezar A. **Introdução à lógica**. – São Paulo: UNESPE, 2001.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECTHS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação Jurídica – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**; trad. Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLATÃO. Górgias. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Disponível:<<http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>>. Acessado em 14 jan.2020.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**; trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

SACRINI, Marcus. **Introdução à análise argumentativa: teoria e prática**. –São Paulo: Paulus, 2016.

SILVA, C. M. O conceito de doxa (opinião) em Aristóteles. **Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 43-67, 12 dez. 2016.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. – Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

WALTON, Douglas N. **Lógica Informal: Manual da argumentação crítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WESTON, Anthony. **A construção do argumento**; trad. Alexandre Feitosa Rodas. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.