



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALCILENE AGUIAR PIMENTA

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO
GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

ALCILENE AGUIAR PIMENTA

OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO
GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Abniza Pontes de Barros Leal

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pimenta, Alcilene Aguiar.

Operadores argumentativos na continuidade e progressão do gênero carta de solicitação [recurso eletrônico] / Alcilene Aguiar Pimenta. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 177 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientação: Prof.^a Dra. Abniza Pontes de Barros Leal.

1. Operadores argumentativos. 2. Continuidade. 3. Progressão. 4. Carta de solicitação. 5. Exercício da cidadania. I. Título.

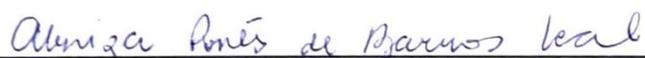
ALCILENE AGUIAR PIMENTA

OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO
GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

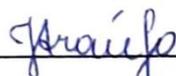
Aprovada em: 13 de maio de 2019

BANCA EXAMINADORA



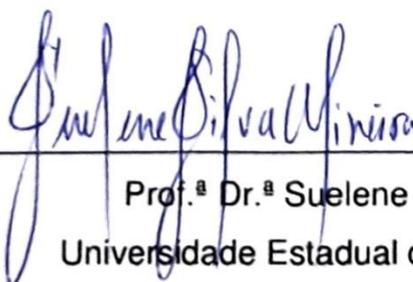
Prof.ª Dr.ª Abniza Pontes de Barros Leal (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo

Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof.ª Dr.ª Suelene Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus queridos pais, Alcides e Antônia,
e à minha amada filha, Iasmim.

 “Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar
Então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir.” 

(Trem-bala – Ana Vilela)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva de viver, pela saúde e por todas as conquistas da vida.

À memória do meu pai, Alcides, por ter sido minha referência de pessoa íntegra.

À minha mãe, Antônia, por valorizar a educação, apesar de não ter tido acesso ao ensino formal, e me mostrar que este é o caminho pelo qual podemos superar as diferenças sociais do nosso país para ter uma vida digna.

À minha amada filha, Iasmim, por ser minha maior motivação, por compreender a necessidade de me ausentar, mesmo estando ao seu lado, para que esta dissertação pudesse ser escrita, por ser tão perfeita e por tornar a minha vida muito mais significativa.

À minha irmã, Alcineide, por me encorajar nos momentos em que quase fraquejei.

Aos meus irmãos, Alcivan e Alcivaldo, por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Aos meus adorados alunos participantes desta pesquisa, por aceitarem o convite e pelas importantes colaborações a este trabalho, e aos demais, por me permitirem não apenas ensinar, mas também aprender com eles em cada aula ministrada.

À minha estimada orientadora Abniza Barros Leal, por seus essenciais direcionamentos, pela boa vontade em sanar minhas dúvidas e inquietações, por abrir as portas da sua casa para me atender, pela paciência e pelo carinho.

Ao querido Júlio Araújo, por ser para mim um verdadeiro pai na vida acadêmica, pela oportunidade de ter sido sua bolsista durante quatro anos, dos cinco da graduação em Letras na UFC, e por aceitar o convite para participar desta banca, dando valiosíssimas contribuições a esta pesquisa.

À maravilhosa Suelene Oliveira, pelas excelentes dicas que me deu durante as aulas da disciplina de Gêneros discursivos / textuais e as práticas sociais, no ProfLetras-Uece, por ser sempre tão gentil, por aceitar o convite para participar desta banca e por colaborar para esta pesquisa com suas relevantes considerações.

Aos professores do ProfLetras-Uece, dos quais tive a honra de ser aluna: Valdinar Custódio Filho, Nukácia Araújo, Lucineudo Irineu, Helenice Araújo, Jaquelânia Pereira, Wilson Carvalho, Antenor Teixeira, Ana Maria Lima e Sarah Forte, pelos inestimáveis ensinamentos.

Aos colegas da Turma 4 do ProfLetras-Uece, pelas preciosas trocas de aprendizagem, pela companhia agradável e pelas risadas nas horas de descontração.

Aos companheiros de trabalho da escola onde leciono e apliquei esta pesquisa: professores, gestão e demais profissionais, por serem tão prestativos, amigos e por ajudarem a tornar nosso ambiente de trabalho tão agradável.

Ao prezado amigo Francisco Gomes, pela solicitude em colaborar nos trâmites burocráticos que precisei realizar junto à Secretaria de Educação durante a realização do mestrado.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por me conceder afastamento de 60 dias para estudo, o que foi fundamental para que eu pudesse organizar e analisar com tranquilidade o *corpus* desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido, durante onze, dos vinte e quatro meses do mestrado.

E a todos os amigos e amigas que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para que eu conseguisse concluir este trabalho com êxito.

“Como ser dotado de razão e de vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. E, por meio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental.”

(KOCH; ELIAS, 2016, p. 28)

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de identificar como a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, pode contribuir para os efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Abordamos a noção de gêneros do discurso à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2003) e a questão das tipologias textuais atreladas à noção de gênero, visto que, em uma manifestação textual, as duas categorias precisam coexistir, com base em Bittencourt (1989) e Adam (2008). A partir disso, voltamos nosso foco aos gêneros com predominância de sequências argumentativas, mais especificamente à carta de solicitação, bem como à relevância do ensino-aprendizagem desse gênero para a formação cidadã dos estudantes. Ademais, tratamos, embasados nos estudos de Koch (2011), 2015) e Koch e Elias (2016), sobre o uso dos operadores argumentativos nas produções textuais, pois tais elementos são de extrema relevância para a articulação dos argumentos, que corroboram para a continuidade e a progressão textual. Realizamos uma pesquisa nos moldes de Latorre (2005). Para desenvolver nossa proposta interventiva, inspiramo-nos na metodologia da sequência didática em *Argumentar para convencer* de Dolz e Pasquier (1996) e elaboramos um modelo próprio de sequência didática, o qual se dividiu em quatro etapas de ensino-aprendizagem: 1) Apresentação do projeto de escrita do gênero argumentativo carta de solicitação; 2) Aplicação de oficinas de preparação para a escrita e redação da produção inicial; 3) Aplicação de oficinas de aprendizagem específicas sobre a construção do argumento em gêneros argumentativos; 4) Aplicação da atividade de reescrita da carta de solicitação, enfatizando a articulação argumentativa. Os participantes da ação foram os alunos de uma turma do 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino do Ceará. Os registros dessa experiência foram exitosos, pois a maioria deles conseguiu aprimorar sua escrita após aplicarmos as oficinas de ensino-aprendizagem que compuseram as etapas de nossa intervenção, mostrando progressos significativos quanto ao ato de argumentar. No entanto, entendemos que é crucial continuarmos avançando em termos estratégias de ensino.

Palavras-chave: Operadores argumentativos. Continuidade. Progressão. Carta de solicitação. Exercício da cidadania.

ABSTRACT

This paper aimed to identify how the textual argumentative articulation, organized from the use of argumentative operators, can contribute to the effects of textual continuity and progression in the writing of the “request letter” genre by 9th-grade students of Middle Public School. We approach discourse genres based on the theories of Bakhtin (2003) and Bakhtin / Voloshinov (2003) and the question of textual typologies linked to the notion of genre, since, in the text, both categories must coexist, according to Bittencourt (1989) and Adam (2008). This way, we turn our focus to the genres with the argumentative sequence predominance, more specifically to the request letter, as well as to the relevance of teaching students on the exercise of citizenship. Also, based on the studies of Koch (2011), (2015) and Koch and Elias (2016), we research on the use of argumentative operators in textual productions, since such elements are very important for argumentative articulation, which corroborate with the textual continuity and progression. In this paper, we present a research-action according to Latorre (2005). In order to develop an interventional proposal, we used the methodology of the didactic sequence in Argument to convince (DOLZ; PASQUIER, 1996) and we elaborated our own model of didactic sequence, which was divided into four teaching-learning stages: 1) Presentation of the writing-request-letter project; 2) Application of preparation workshops for the writing of the initial production; 3) Application of specific learning workshops on argument construction in argumentative genres; 4) Application of the rewriting activity of the letter of request, emphasizing the argumentative articulation. The participants of the action were 9th-grade students of a public school in the state of Ceará. The records of this experience were successful, since most of the participants managed to improve their writing after applying the teaching-learning workshops that referred to the stages of our intervention, presenting significant progress regarding the argument. However, we understand that it is crucial to continue advancing in terms of teaching strategies.

Keywords: Argumentative operators. Continuity. Progression. Request Letter. Exercise of citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Tipos de operadores argumentativos.....	37
Tabela 2 – SD de Dolz e Pasquier (1996) <i>versus</i> Nossa adaptação	48
Tabela 3 – Calendário de aplicação das oficinas.....	52
Gráfico 1 – Sujeitos participantes da pesquisa-ação	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	GÊNEROS DO DISCURSO	17
2.1.1	Gênero e Tipo textual	21
2.1.2	Gêneros argumentativos e formação cidadã	23
2.1.3	A carta de solicitação como prática social	25
2.2	ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS	27
2.2.1	Gêneros argumentativos	29
2.2.2	Argumentação em cartas de solicitação	31
2.3	MECANISMOS DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	32
2.3.1	Operadores argumentativos para a continuidade e a progressão	34
2.3.2	Sequência didática	38
3	METODOLOGIA	43
3.1	PESQUISA-AÇÃO	43
3.2	PARTICIPANTES DA AÇÃO	45
3.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	47
3.4	APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	50
4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	60
4.1	USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS PARA EFEITOS DE CONTINUIDADE E DE PROGRESSÃO	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXOS	90
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	91
	ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA	94
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO..	95
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	97
	ANEXO E – ATIVIDADES APLICADAS DURANTE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	100
	ANEXO F – ESCRITA E REESCRITA DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO ..	126
	APÊNDICE	145
	APÊNDICE A – MANUAL DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	146

1 INTRODUÇÃO

Em meio às várias discordâncias no que diz respeito às práticas de ensino de língua portuguesa, há o consenso acerca da necessidade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, contudo a maneira como esse trabalho deve ser realizado ainda não é muito clara (ALVES-FILHO, 2011). Em nossa perspectiva, é importante dar ênfase às funções sociais dos gêneros, ou seja, trabalhá-los como instrumento de ação na sociedade e ensiná-los a partir de uma abordagem pautada em leitura e em produção. Assim, neste estudo, buscamos explorar na sala de aula o gênero argumentativo carta de solicitação com o fito de contribuir para uma maior aprendizagem por parte dos discentes no que concerne à construção de argumentos bem estruturados e realmente pertinentes à persuasão do leitor. Para isso, enfocamos a articulação argumentativa do texto, bem como o uso de operadores argumentativos como elementos importantes para a continuidade e a progressão textual na escrita desse gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), ao adotarem uma perspectiva da linguagem orientada para a vida social, apontam a necessidade de seu domínio, enquanto atividade discursiva e cognitiva, como fator essencial à formação cidadã dos estudantes, visto que é por meio dela que podemos nos comunicar, ter acesso a informações, expressar e defender nossos posicionamentos sociais (BRASIL, 1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, doravante BNCC), documento oficial homologado em dezembro de 2017, que visa a orientar os currículos de todas as escolas públicas e privadas do Brasil no Ensino Fundamental, ressalta que a escola deve direcionar o ensino de língua portuguesa para a formação crítica do aluno, para que ele seja capaz de mobilizar conhecimentos das diversas linguagens para a formulação de questionamentos e argumentações, e consiga se posicionar diante de situações que envolvam as dimensões sociais nas quais está inserido.

Segundo a BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental são uma etapa em que os jovens estudantes se encontram em grandes transformações, tanto físicas quanto psicológicas. Além dessas mudanças, há também nesse período novas experiências como, por exemplo, o convívio com um número maior de professores e disciplinas escolares, o que implica maior contato com gêneros textuais de diversas naturezas e, conseqüentemente, mais conhecimento acerca de suas funções sociais,

principalmente de gêneros ligados a práticas de linguagem já vivenciadas por eles, assim,

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático 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. [...] No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos [...] Ainda nesse campo, estão presentes **gêneros reivindicatórios** e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. [...] Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados (BNCC, 2017, p. 132-135, grifo nosso).

Diante do que orientam os referidos documentos oficiais, percebemos que é necessário, a partir do trabalho com os gêneros textuais, inserir os estudantes em práticas autênticas de linguagem que colaborem para o desenvolvimento da consciência ética, da autonomia, da criticidade e do uso de estratégias argumentativas e persuasivas. Assim, cabe à escola promover práticas de ensino que corroborem para a aquisição dos saberes linguísticos por parte dos alunos, para a ampliação de seus conhecimentos de mundo e possibilidade de pleno exercício da cidadania.

A linguagem é o instrumento pelo qual construímos nossas referências culturais, concepções e orientações ideológicas, as quais norteiam o modo como interpretamos a realidade e agimos no mundo. O domínio da linguagem é, portanto, muito mais complexo do que o ato de combinar palavras ou expressões, uma vez que demanda a necessidade de os falantes apreenderem pragmaticamente a amplitude cultural de uma sociedade.

Quando produzimos um discurso, não o fazemos de maneira aleatória, pois ele se organiza a partir do contexto situacional em que os interlocutores estejam inseridos, e é nessa circunstância que o sujeito realiza a escolha do gênero textual no qual o discurso se concretizará. De acordo com os propósitos comunicativos, os textos se organizam dentro de um determinado gênero, o qual é sempre definido com base em suas funções sociais. Dessa forma, os gêneros são constituídos a partir de formas relativamente estáveis de enunciados verbais, possuindo um caráter delimitado sócio historicamente.

Nesta pesquisa, preocupamo-nos em assumir que as práticas discursivas situadas são o principal instrumento do desenvolvimento humano, tanto no que diz

respeito aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. O gênero está em constante movimento, essa mobilidade faz com que suas fronteiras nem sempre sejam definidas claramente e que novos construtos demandam tempo para firmarem seus próprios limites. A noção de texto, singular ou empírico, designa uma unidade concreta de produção verbal que depende, necessariamente, de um gênero, composto por várias sequências tipológicas e discursivas, que conserva os rastros de decisões tomadas na situação enunciativa em função das possibilidades linguísticas e do propósito comunicativo. Nessa perspectiva, conforme os PCN, e justamente em decorrência de ser permeada de tantas peculiaridades e de envolver diretamente questões sociais, a “noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998), sendo, portanto, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros.

O interesse por pesquisar sobre o processo constitutivo de argumentos surgiu desde o Curso de Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), quando investigamos sobre produções textuais dos alunos graduandos¹ e ampliou-se em decorrência de sermos também sujeito nesta pesquisa e professora há alguns anos de turmas do Ensino Fundamental, percebendo as dificuldades de discentes ao produzir textos do tipo argumentativo. Ademais, o Mestrado Profissional em Letras, além da formação acadêmica, despertou-nos o interesse para pesquisas e intervenção no meio escolar. Em vista disso, acreditamos que a capacidade de produção textual do discente se desenvolve gradativamente, havendo, portanto, a necessidade de um trabalho sistemático de ensino do processo de escrita, tanto do conteúdo, ou seja, da temática sobre a qual o estudante irá discorrer, quanto da estrutura e do modo como ele irá construir seu texto.

A observação de sucessivos discursos e textos precede e aperfeiçoa a fala e a escrita. O incentivo à leitura não se deve somente à busca de conteúdo, mas, também, à busca de estratégias e de procedimentos metodológicos para que os aprendizes aprimorem a fala e a escrita, através de vários tipos de atividades, inclusive

¹ Pelo Programa de Iniciação à Docência (PID), fui monitora da disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico (2010 - 2011), ministrada pelo Prof. Dr. Júlio Araújo. Posteriormente, pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), participei dos seguintes projetos de pesquisa: MELTEC - Metodologia dos estudos em linguagem & tecnologia: o estado da arte (Etapa II), (2011 - 2012); AMEA (Aspectos Multimodais da Escrita Acadêmica - Etapa I), (2012 - 2013); AMEA - Aspectos Multimodais da Escrita Acadêmica (etapa II), (2013 - 2014), todos coordenados pelo Prof. Dr. Júlio Araújo.

as de imitação, que se configuram como o principal pilar da pedagogia retórica (MENDES, 2010). Finalmente, como um coroamento deste processo, atividades retóricas mais específicas e avançadas são aplicadas para habilitar os aprendizes a passar da análise para a gênese, quando eles próprios, não mais como meros imitadores, já são capazes de criar seus textos e falas.

Partindo da observação e análise de modelos de textos, o aluno será preparado para a gênese, isto é, para a criação do seu próprio texto. Nessa análise, faz-se uma dissecação do texto base, o que vai possibilitar a imitação inteligente de um determinado modelo. Assim, "a análise retórica começa com a escolha apropriada de um dado modelo, e tal seleção deve ser feita, por um lado, focando-se o conteúdo, e por outro, especialmente, o estilo do autor, levando-se sempre em conta valores morais" (MENDES, 2010, p. 105). A autora destaca, também, que, nessa abordagem, a escrita é considerada como um processo complexo e que demanda um ensino sistematizado. Por essa abordagem, o ensino é feito obedecendo-se aos graus de complexidade da produção textual, começando-se por atividades mais simples e baseadas na imitação de textos modelos até chegar à invenção, quando o aluno já vai adquirir a capacidade de produzir seus próprios textos com a devida autonomia.

Em linhas gerais, todo texto pretende induzir certo efeito em seu receptor. Este primeiro sentido da noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicule uma mensagem linguisticamente organizada e tenda a produzir em seu destinatário um efeito de coerência, constituindo uma unidade comunicativa de característica superior. Os textos são produtos da atividade humana, os quais respondem a necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais produzidas pelo ser humano. Dado que os contextos sociais são diversos e evolutivos, no decorrer da história, foram constituídos diferentes modos de fazer os textos ou diferentes classes de textos. Esta noção de classe de texto designa todo conjunto de textos que apresentam certas características comuns. O surgimento de uma classe de textos pode estar ligado ao aparecimento de motivações sociais novas (BAKHTIN, 2003).

A elaboração de múltiplas propostas de classificação, graças ao legado de Bakhtin e Volochinov, que vem se aplicando progressivamente ao conjunto das formas verbais organizadas, escritas ou orais, sejam elas institucionalizadas ou de linguagem cotidiana, tem servido para compor a noção de gênero textual. Disso resulta que toda classe de texto passa a ser suscetível de ser considerada como um gênero, como

consequência, todo exemplar de texto pode considerar-se participante de um determinado gênero, ainda que os gêneros textuais sejam entidades essencialmente vagas, pela grande quantidade de critérios que podem defini-los. Essa dificuldade deriva do caráter histórico e adaptativo das produções textuais.

Para Bakhtin (2003, p. 261), "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Nesse sentido, o estudo do texto, através da teoria dos Gêneros Textuais – ou Gêneros do Discurso na terminologia bakhtiniana –, nos permite uma visão mais ampla do ensino de língua, pois a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Gênero é, portanto, ação social através da qual podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas, ou seja, quando aprendemos um gênero, aprendemos como atingir aos propósitos que queremos alcançar. Enfim, a partir dos gêneros, aprendemos a responder melhor às situações em que nos encontramos e a agir na sociedade em que estamos inseridos. Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar como a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, pode contribuir para os efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

A seguir, no capítulo destinado aos fundamentos teóricos, o qual está subdividido em três blocos: *Gêneros do discurso*, *Ensino-aprendizagem de gêneros* e *Mecanismos para o ensino da escrita*, expomos detalhadamente as perspectivas teóricas que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa. Na sequência, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa-ação que realizamos, explicitando como se deu a organização das oficinas de ensino-aprendizagem para aplicação de nossa intervenção, bem como as escolhas estabelecidas para o processamento dos dados gerados a partir delas. Posteriormente, apresentamos a análise desses dados, os quais foram discutidos com base em duas categorias de análise relacionadas ao uso de operadores argumentativos para a continuidade e para a progressão textual. Na seção subsequente, na qual finalizamos a dissertação, fazemos uma reflexão acerca dos resultados desta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que nos serviram de esteio ao desenvolvermos este estudo. Ela está organizada em três partes: *Gênero do discurso*, que tem três subseções: a primeira delas subdividida em: *Gênero e Tipo textual*, *Gêneros argumentativos e formação cidadã* e *Carta de solicitação como prática social*; a segunda, em: *Ensino-aprendizagem de gêneros*, que, posteriormente, afunila o assunto para *Gêneros argumentativos* e *Argumentação em cartas de solicitação*; e, finalmente, a última em que abordamos os seguintes assuntos: *Mecanismos de ensino para a produção escrita*, que se subdivide na discussão sobre *Operadores argumentativos para a continuidade e a progressão* e, fechando este segmento de embasamento teórico, *Sequência didática*.

2.1 GÊNEROS DO DISCURSO

Desde os primórdios da história, os seres humanos criaram formas distintas de expressão e, ao longo dos séculos, elas foram se multiplicando e diversificando, conforme a necessidade das situações de comunicação. Estas formas estão intimamente ligadas ao contexto em que se realizam e à finalidade para que são desenvolvidas, ou seja, a sua formação depende da tarefa humana que a estabelece, a qual se dá, mais especificamente, através de uma língua, na modalidade oral ou escrita. A troca comunicativa é realizada a partir de enunciados, nos quais é afirmado, negado ou questionado determinado fato, por exemplo. Por si só, esses enunciados não teriam sentido, contudo, ao serem inseridos no domínio humano apropriado, eles se tornam gêneros discursivos, desde que sejam relativamente estáveis e tenham certas semelhanças de ordem temática, de estilo (uso de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais) e de composição ou estrutura.

Os gêneros discursivos podem ser classificados a partir de duas perspectivas: uma centrada no tipo de declaração emitida e a outra relacionada à sua funcionalidade. De acordo com Bakhtin (2003), as declarações para comunicação imediata são consideradas simples ou primárias. Estas se inserem em contextos com maior grau de informalidade, como uma conversa telefônica, um bate-papo virtual ou uma conversa entre vizinhos, por exemplo. Enquanto textos como os que participam das esferas jornalística, científica e jurídica são considerados complexos ou

secundários, visto que o uso da linguagem nestas esferas vai além da comunicação imediata. Assim, os gêneros secundários surgem na comunicação cultural mais complexa, organizada e desenvolvida. Esses gêneros, em seu processo de formação, não são tão fáceis, pois absorvem e retrabalham as formas primárias, que são transformadas e perdem seu relacionamento direto com o contexto ao qual aludiam anteriormente. Os gêneros secundários continuam a participar da realidade, mas apenas no contexto enunciativo do texto.

A noção de gênero discursivo proposta a partir dos estudos bakhtinianos apoia-se em três pilares: conteúdo (temático), estilo verbal e construção composicional. Esses três elementos se fundem e estão intrinsecamente ligados e formam um único corpo com o objetivo de propiciar as interações sociais. Isso permite a ação languageira, discursiva dos interlocutores, bem como o enriquecimento do meio comunicativo de que os sujeitos participam. Diante disso, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

No que diz respeito à noção de *estilo verbal*, pode-se dizer que consiste em um conjunto de escolhas baseadas em um repertório de possibilidades mais ou menos aberto. Se falarmos de gêneros discursivos, estas eleições têm a ver com o vocabulário, as modalidades declarativas sintáticas e não obrigatórias, os modos de organização textual e figuras retóricas.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo referido, não só por seu conteúdo temático e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (...). Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, o autor nos traz a definição de gêneros do discurso e nos mostra que o emprego da língua se faz sob a forma de enunciados, sendo eles “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269). Para abordar a função comunicativa e interacional da linguagem e o problema dos gêneros, devemos considerar a declaração como uma unidade real de comunicação discursiva. Os

limites de uma declaração são definidos apenas pela mudança dos assuntos discursivos. Isso significa que uma declaração não tem uma extensão predeterminada, que uma interjeição ou um livro inteiro pode ser constituído em uma declaração de acordo com o aspecto conclusivo que a torna apta a provocar uma resposta. Para Bakhtin, uma declaração aparece como apta a ser respondida quando parece ser conclusiva. Portanto, a percepção da conclusividade das declarações é essencial na dinâmica da troca comunicativa.

Outra característica essencial das afirmações, que deriva do fato central de que cada afirmação possui um autor e se baseia em sua intencionalidade comunicativa, é a expressividade. Por expressividade, Bakhtin entende o ponto de vista do autor sobre o assunto ou sobre o conteúdo de sua declaração. Este ponto de vista pode ser emocional, mas também intelectual e ideológico. Bakhtin durante toda a sua vida demonstrou interesse em estudar especialmente este último. Ele sempre considerou a língua como um espaço de luta ideológica, de confronto de visões do mundo e não como um mero código de comunicação neutro. Essa expressividade, que explica a essência da intencionalidade do autor da afirmação, não é necessariamente expressa no conteúdo das palavras que compõem a afirmação, nem deve ser confundida com recursos linguísticos expressivos. Bakhtin (2003) enfatiza fundamentalmente a entonação, que ele chama de entonação expressiva, como o recurso discursivo central para mostrar a expressividade do enunciado. Portanto, duas afirmações linguisticamente idênticas podem ser totalmente opostas discursivamente se a sua entonação expressiva variar como, por exemplo, nas declarações irônicas: “Nossa, como você está elegante!”. Uma situação de fala em que a forma de vestir não esteja adequada à situação social.

Essa perspectiva coaduna perfeitamente com o que ocorre de modo mais enfático nos gêneros com predomínio da sequência argumentativa. De acordo com Koch e Elias (2016), argumentar é tentar influenciar o interlocutor através de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideia, além de uma estruturação do raciocínio que será orientado em defesa de um ponto de vista, almejando à adesão do interlocutor. Quanto mais esteios para o argumento forem colocados, como fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances o locutor terá de ser bem-sucedido em seu intento. Contudo, para que esse êxito ocorra de fato, ao produzir os gêneros argumentativos, assim como os demais,

é preciso que o interlocutor leve em consideração as noções básicas trazidas pelo conceito bakhtiniano da expressividade, explicado no parágrafo anterior.

Diante disso, assim como as declarações não podem ser pensadas sem ter em conta a sua expressividade, os gêneros discursivos não podem ser totalmente compreendidos sem esse conceito. Para Bakhtin (2003), cada gênero tem uma expressividade típica, um ponto de vista geral específico sobre o aspecto do real com o qual entra em contato. A expressividade individual de uma declaração será sempre uma espécie de negociação entre a intencionalidade de seu autor e a expressividade intrínseca do gênero em que expressa seu enunciado. Contudo, Bakhtin/Voloshinov (2004) sustenta que a expressividade não pode ser determinada apenas relacionando a afirmação com seu objeto (o assunto), pois todo tópico já foi tratado por outras declarações que de alguma forma são parte de nossas competências culturais. E essas afirmações já expressaram seu ponto de vista sobre o assunto, de modo que nossa afirmação só pode construir sua expressividade, seu ponto de vista, diálogo implícito com a expressividade de declarações anteriores, confirmando, continuando ou se opondo. Seu significado não pode ser determinado sem levar em consideração suas relações dialógicas com essas afirmações. Isto foi denominado por Bakhtin de dialogismo das declarações ou polifonia discursiva.

Uma declaração não está apenas relacionada aos instantes anteriores da comunicação discursiva, mas também aos mais recentes. Isso, em Bakhtin/Voloshinov (2004), é chamado cadeia dialógica e, do ponto de vista pragmático, deve ser considerada como um contexto tão essencial para determinar o significado de uma declaração, quanto o ambiente sociocultural de sua produção e recepção. A teoria do dialogismo explica precisamente como essa relação toma forma na própria constituição da expressividade global do enunciado, na conformação deste como "própria voz" em constante interação com uma "outra voz", neste caso, a do destinatário implícito. É por esta compreensão que a língua é tida como "fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados)" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123). Essa interação é, portanto, o que garante a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta, a qual está diretamente ligada à situação social em que se insere. Desse modo, ao se buscar promover o ensino de gêneros do discurso, é preciso levar em consideração o contexto e as condições de produção de sentido.

Conforme a concepção de gênero apresentada, qualquer estudo que se faça sobre determinado gênero deve se valer, essencialmente, do entendimento das ações sociais exigidas pelas contingências enunciativas. Nesse contexto, os gêneros emergiriam como um sistema que permitiria perceber o agir em uma dada comunidade, exemplo disso são as cartas argumentativas, como a de solicitação, pois, dominando os movimentos retóricos desse gênero, o indivíduo pode atuar por meio dele em prol de suprir suas necessidades. Na seção subsequente, abordamos a correlação entre gêneros e tipologias textuais, tendo em vista a intrínseca relação entre ambos.

2.1.1 Gênero e Tipo textual

Naturalmente, os gêneros dependem de sequências tipológicas para se estabelecerem enquanto tal, de modo que, em um determinado gênero, podem existir uma ou mais sequências tipológicas, sendo sua classificação definida por critério de predominância. Assim, podemos citar como exemplo o gênero narrativo conto, no qual, embora haja, geralmente, extensos trechos narrativos, é recorrente encontrarmos sequências textuais descritivas, ou o gênero carta de solicitação, que é predominantemente argumentativo, mas, não raramente, encontramos pequenas sequências narrativas na construção dos argumentos apresentados.

Os tipos de texto são escolhidos depois de decidirmos qual gênero discursivo queremos produzir. Se escrevermos uma carta, por exemplo, podemos optar por narrar uma história, descrever objetos ou imagens, bem como tentar persuadir o receptor a colaborar para a resolução de determinado problema ou simplesmente informar sobre um evento. Cada uma dessas escolhas resultará em um tipo diferente de texto. Ao expor um percurso teórico acerca das tipologias textuais, Bittencourt (1989) apresenta a classificação tipológica dos textos realizada por Werlich: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo. Essa classificação se embasa nos processos cognitivos característicos de cada tipo, os quais são desencadeados e desenvolvidos por atos de locução dirigidos para a situação e por reações a aspectos específicos da situação.

As tipologias de texto levam em conta as condições de produção interna, as características formais e convencionais, os esquemas conceituais cognitivos e as superestruturas, bem como os meios e marcas linguísticos que os

interlocutores se utilizam para realizar suas intenções comunicativas (BITTENCOURT, 1989, p. 194).

A partir da caracterização descrita acima, frutificaram estudos mais consistentes. Adam (2008), por exemplo, propõe a teoria das sequências textuais, a qual representa uma contrapartida em relação à generalidade das tipologias de textos. O autor propôs cinco sequências prototípicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, que se constituem em esquemas textuais que foram memorizados e são reconhecidos pelos sujeitos nos processos de produção e recepção de textos.

Ainda conforme Adam, a sequência é a unidade constituinte do texto, formada por macroproposições (realidade linguística comunicativa); o texto, por sua vez, é concebido como um conjunto de sequências prototípicas de vários tipos que se articulam entre si e alternam. Os falantes assimilam as informações ao longo de seus esquemas prototípicos de desenvolvimento cognitivo, e, graças a isso, os textos são organizados em uma cadeia sequencial. Portanto, o texto é uma estrutura composta por sequências, sendo caracterizado de acordo com aquela que tenha predominância. O autor insiste na natureza heterogênea da maioria dos textos, isto é, não há textos puramente descritivos, narrativos ou argumentativos. A notícia, por exemplo, apesar da predominância da sequência narrativa, geralmente, apresenta trechos descritivos, enquanto o artigo de opinião, que tem predominância argumentativa, pode apresentar sequências narrativas como recurso ao fortalecimento da persuasão.

Dessa forma, os gêneros, além de compartilharem as mesmas características linguísticas (morfossintática e léxico-semântica), orientadoras dos tipos textuais as quais garantem a coesão e a coerência, compartilham parâmetros contextuais (participantes, campos de uso, circunstâncias temporais e espaciais de enunciação, finalidade comunicativa). Os gêneros podem, assim, ser descritos como combinações de características estruturais (coesão e coerência léxico-gramatical) e contextuais (fatos socioculturais e discursivos com um propósito claro, por exemplo, para informar, persuadir, divertir, etc.).

Vale destacar, ainda, que os gêneros estão ligados às diferentes práticas sociais discursivas que são geradas em algumas atividades sociais ligadas à cultura, à história e à própria sociedade em que são produzidos. São essas práticas sociais discursivas que dão origem à produção de vários textos estruturados de acordo com as convenções requeridas pelo contexto em que aparecem e que orientam as

seleções léxico-gramaticais e a organização do texto. Em outras palavras, por um lado, os gêneros são adaptados ao contexto social em que aparecem e, por outro lado, aos recursos linguísticos particulares aos tipos de texto para servir ao propósito que desejam transmitir.

Embora pertençam a uma tradição, dependendo do tempo e da cultura, os gêneros estão sujeitos à variação, portanto, a estabilidade, que é uma das suas características, é relativa. Isso significa que eles podem mudar e se desenvolver para responder às mudanças sociais e históricas que dão origem a novos modelos discursivos com seus próprios traços específicos. Isto é o que explica a aparência dos novos gêneros eletrônicos: bate-papo, fórum de discussão, e-mail, dentre outros. É também o que explica o fato de que nem todos se movem da mesma maneira e com a mesma facilidade em todas as atividades humanas.

Portanto, em termos de uma classificação textual, as duas categorias aqui discutidas devem coexistir, levando-se em consideração que cada gênero corresponde a um tipo textual e que cada tipo, a uma multiplicidade de gêneros. Como o enfoque dessa pesquisa se dá mais especificamente sobre os gêneros do tipo argumentativo, discutiremos um pouco mais acerca deles a seguir, observando sua relevância para o exercício da cidadania por parte dos indivíduos de uma sociedade.

2.1.2 Gêneros argumentativos e formação cidadã

Para viver em sociedade, os indivíduos precisam usar a linguagem para interagir e se comunicar, transformando-a em textos a fim de expressar suas necessidades, expor suas opiniões, entre outras possibilidades. O ato de argumentar é inerente a todas as pessoas. Até mesmo uma criança, por exemplo, já consegue articular a linguagem objetivando persuadir seus pais a realizarem seus desejos.

Como ser dotado de razão e de vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. E, por meio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental (KOCH; ELIAS, 2016, p. 28).

Assim, conforme Koch e Elias (2016), a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige dos sujeitos que argumentam construir uma explicação, recorrendo a experiências individuais e

sociais, num quadro espacial e temporal de uma dada situação com finalidade persuasiva, tendo por base um ponto de vista racional. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, a carta de reclamação ou a de solicitação, é de extrema importância para a formação cidadã de alunos do ensino básico.

Na perspectiva de Camps e Dolz (1995), saber argumentar é, para todos os integrantes de uma democracia, o meio fundamental para defender ideias, avaliar criticamente o ponto de vista de outras pessoas, contestar argumentos suspeitos e resolver os diversos conflitos de interesses. Os autores ressaltam, ainda, a importância da construção de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e culturais quando se busca o ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos, que contribua não apenas para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e reflexiva do aprendiz, mas também que lhe possibilite articular bem suas ideias ao defender um ponto de vista, além de não se deixar manipular por pessoas, cujas ideias sejam contrárias às suas.

Portanto, é essencial que o aluno tenha acesso a distintos gêneros argumentativos, que possa se apropriar dos movimentos retóricos inerentes a eles, ou seja, é necessário corroborar para que o estudante entenda como se constrói a argumentação dentro de cada texto, ampliando, assim, sua capacidade argumentativa. Em vista disso, cabe ao professor orientá-lo, levando-o a identificar a temática abordada, as condições de produção do discurso e o modo como o autor elaborou seus argumentos na produção de determinado gênero. Camps e Dolz (1995) enfatizam que é relevante explorar os gêneros argumentativos em sala de aula em virtude de isso contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pensamento por parte do alunado, e de promover reflexão acerca da realidade e desejo de transformação social.

Liberali (2013) aponta alguns interesses que se inserem na relação argumentação e sala de aula: o argumentar para aprender (em que medida argumentar auxilia no processo de aprendizagem de conceitos e procedimentos); o aprender a argumentar (atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares, adquiridas e desenvolvidas); o manejo da argumentação em sala de aula (processo que demanda disposições e ações específicas do professor). Esse posicionamento tem como esteio três categorias de ações para a construção da argumentação em sala de aula:

- **ações que criam condições para o surgimento da argumentação** (desafio à formulação de pontos de vista, pedido de justificação, colocação do aluno em posição de oponente, apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças, de opiniões, estímulo a responder, a contra-argumentar), definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação;
- **ações que geram e sustentam a argumentação** (formulação e argumentos e/ou avaliação deles; formulação e/ou avaliação de dúvidas, objeções contra-argumentos e pontos de vista; respostas às objeções consideradas);
- **ações epistêmicas** (apresentação de conteúdos relacionados ao tema, demonstração de procedimentos específicos da área de conhecimento em questão, ensino direto de habilidades, oferecimento de formas de raciocínio típicas da área, legitimação de pontos de vista dos alunos).
(LEITÃO *apud* LIBERALI, 2013, p. 38-39, grifos nossos)

Essas categorias sugerem ser essencial tornar a controvérsia uma oportunidade de aprendizagem. No contexto escolar, compreender o papel da argumentação permite entender os processos de produção de significados e focalizar o processo de desenvolvimento e criatividade. A escola precisa ser um espaço de discussões, não só de homogeneidade, de monologismo ou de transmissão acrítica do conhecimento. Por esta razão, a intervenção que realizamos nesta pesquisa-ação visou a colaborar para a construção de um posicionamento mais crítico por parte dos estudantes, já que promover a criticidade não é uma habilidade que o aluno desenvolva sozinho. Ao contrário, é fundamental a intervenção qualificada do professor como mediador na construção do conhecimento (LIBERALI, 2013). Na seção subsequente, refletimos sobre o gênero carta de solicitação enquanto prática social.

2.1.3 A carta de solicitação como prática social

Um questionamento comum quanto aos gêneros em contextos escolares é se eles podem ou não ser ensinados. Conforme Oliveira (2010), se entendermos 'ensino' como 'instrução', não poderemos ensiná-los. Nesse caso, o que se ensina é a sua dimensão textual, de modo que tal aspecto relaciona-se apenas a uma visão parcial dos gêneros. No entanto, se os entendemos como 'imersão', eles podem ser considerados objetos de ensino, já que a sua apropriação ocorre de maneira situada e orientada por propósitos reais. Nessa perspectiva, a autora afirma que trabalhar letramento cultural implica entender a leitura e a escrita de forma funcional, bem como

dominar o maior número possível de gêneros, a fim de se conseguir circular em variadas esferas discursivas. Sendo assim, Oliveira (2010) aponta para a necessidade de se ensinar *com* os gêneros e não sobre eles. Esse modo de ‘ensinar’ requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem.

Conforme Street (2014), os letramentos são múltiplos, visto que existe variação de letramento nas diferentes práticas, contextos e domínios sociais. Partindo desse princípio, entendemos, como Soares (2016), que há, portanto, distintos tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. A autora apresenta, ainda, a noção de letramento ideológico, o qual está relacionado às práticas letradas ligadas às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. Assim, é fundamental que o professor de língua portuguesa, busque despertar uma reflexão crítica em seus alunos, principalmente quanto ao contexto social que o envolve, promovendo atividades de leitura e de escrita que provoquem esse despertar crítico, uma vez que esses processos estão atrelados a relações de poder.

Nesse âmbito, compreender que as práticas de leitura e escrita funcional são mediadas por textos significa ter em mente que o uso destes por parte dos sujeitos depende dos papéis que eles exercem e do que buscam por meio desses textos em situações específicas. Vemos, em Bazerman (2005), um posicionamento correlato quando diz que os gêneros são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Esse aspecto explica o motivo pelo qual as práticas de leitura e escrita são dinâmicas, sofrendo transformações no que se refere à forma e à função conforme as evoluções sócio-históricas.

Uma das principais tarefas da escola é formar cidadãos críticos capazes de enfrentar as forças opressoras da sociedade, de modo a torná-la mais justa e democrática. No intuito de corroborar para o posicionamento crítico do aluno, faz-se relevante trabalhar com gêneros que se insiram em suas práticas cotidianas, focalizando também habilidades e mecanismos textuais.

No desenvolvimento de habilidades para o posicionamento crítico, a intenção é que o aluno se aproprie de gêneros que lhe sejam úteis para agir no mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhe convém em termos de necessidades sociais, como a carta de solicitação. Quanto a esse gênero, é pertinente ressaltar a importância da elaboração de projetos de leitura e escrita que possibilitem aos alunos usar textos em suas práticas sociais, portanto, usá-las como ferramentas

para a resolução de problemas inerentes à comunidade de que fazem parte. Nessa esteira, o desafio por parte do professor é, promovendo a articulação entre a leitura e a escrita, ensinar a produzir textos.

Em vista disso, buscamos, nesta pesquisa, trabalhar o gênero carta de solicitação a partir de uma perspectiva de práticas textuais a qual defendemos que deva ser assumida em sala de aula. No segundo bloco desta fundamentação teórica, abordamos alguns aspectos relacionados ao ensino aprendizagem de gêneros.

2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS

O ensino de produção textual toma como objeto os gêneros textuais em virtude de eles serem um instrumento sociocultural e também didático. Dessa forma, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros, de modo que aprender a falar e a escrever implica a mobilização desses recursos. Esses autores apontam para a necessidade de se recorrer aos gêneros textuais para ensinar a produção textual, entre as razões apresentadas por eles está o fato de que:

Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Trabalhar a partir das representações sociais facilita construir o sentido das aprendizagens. A representação do gênero fixa o horizonte de expectativa para o produtor e permite que o receptor interiorize determinados critérios para ter êxito em seu projeto comunicativo. Ele orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e de escrita do aprendiz, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas, em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e pelos escritores iniciantes. Além disso, ele determina as dimensões a serem ensinadas: as coerções da situação, os planos dos textos, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido etc. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 47).

Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos fundamentais ao ensino da leitura e da escrita. Conforme Motta-Roth (2006, p. 504), entender “o ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados”. Em vista disso, para que a produção textual seja uma prática social, é preciso ter uma visão mais ampla do ato de escrever, uma vez que escrever não implica somente o produto do texto, mas igualmente seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e, conseqüentemente, seu consumo pelo público-alvo, de modo que autor e

leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas. A autora acrescenta, ainda, que tais princípios se demonstram na escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula e lista alguns gêneros escritos que podem ser explorados no contexto escolar, como a carta, a receita, o cartão postal, a historinha, o cartaz ou o rótulo. Além disso, chama a atenção para a relevância de que o aluno conheça (ou aprenda a conhecer) a situação social desses gêneros. “Para tanto, é fundamental fazer questionamentos tais como: para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis (quem pode ou deve escrever e quem pode ou deve ler)?” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 505).

Por este entendimento, o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê. Assim, as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação. Por esse viés, o gênero é identificado pela atividade social que o constitui e que por ela é constituído, pois identifica os usos da linguagem pela atividade social que lhe dão visibilidade, ampliando a concepção da linguagem para além das regras morfosintáticas, para concebê-la como uma forma de estar no mundo, um modo de agir sobre si e sobre os outros e, assim, produzir significado (MOTTA-ROTH, 2006).

Ao mostrar como orientar o ensino dos fatos e do funcionamento da língua através do texto, como uma forma natural de acesso à língua, Marcuschi (2008) afirma que o problema do ensino da língua materna é o tratamento inadequado que o texto vem recebendo, o qual tem sido visto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. Quanto à referida inadequação, o teórico aponta para o fato de que os textos escolares padecem de muitos problemas de organização linguística e informacional. Carecem, algumas vezes, de coesão, formando conjuntos de frases soltas; em outras, apresentam, em excesso, o que provoca uma grande quantidade de repetições tópicas. Em sua concepção, considerando que a capacidade comunicativa já se acha desenvolvida nos alunos quando eles chegam à escola, o tipo de atividade aplicada não deve focar no que já sabem, nem tolher as capacidades de interação já instaladas. Portanto, não cabe à escola ensinar a língua, mas seus usos e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, devendo ser o núcleo do trabalho escolar com a língua estabelecido no âmbito da compreensão, produção e análise textual. A seguir,

discorreremos mais especificamente sobre o ensino-aprendizagem de gêneros argumentativos.

2.2.1 Gêneros argumentativos

A análise do ato de argumentar nas produções textuais elaboradas em contexto escolar, às vezes, é realizada de maneira superficial em virtude da complexidade que é promover a superação das dificuldades textuais observadas nessas produções, muitas vezes, decorrentes da deficiência na formação de alunos produtores de textos, das condições de trabalho, quase sempre muitos alunos sob a direção de um único professor e, em alguns casos, da própria falta de conhecimentos do educador para orientar práticas de produção de textos. Ante tal quadro, em alguns contextos, o ensino de produção textual tende a se limitar a meros apontamentos de algumas dificuldades dos alunos, sem, no entanto, haver a implementação de propostas didáticas que contribuam para o desenvolvimento da competência escrita e argumentativa dos estudantes.

Segundo Romero e Rosa (2012), a escola tem estado mais preocupada com a aprendizagem de conhecimentos específicos do que com a formação de indivíduos com maior capacidade para induzir, argumentar e deduzir. Em ratificação a esse posicionamento, Camps e Dolz (1995) falam que a falta de preparação disciplinar e didática dos próprios professores para argumentar e ensinar a argumentar é um dos principais agravantes dos problemas relacionados à construção das habilidades escritas e argumentativas dos discentes.

Nessa mesma direção, Liberali (2013) afirma que a construção do saber deveria ser realizada a partir de circunstâncias que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta e que a argumentação serviria para a colocação das ideias em relação à construção de conhecimento. Assim, a linguagem se tornaria tanto o objeto a ser construído para criar espaços para participação maior dos educadores nas discussões sobre sua prática, como o instrumento que serviria para desenvolver ideias e construir propostas concretas para a reformulação de suas ações. A partir de uma série de estudos, a autora apresenta um conjunto de categorias que apontam importantes aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos para a compreensão das ações de ensino-aprendizagem de textos argumentativos.

Para esta autora, as características enunciativas focalizam o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização. O lugar-tempo em contextos argumentativos é considerado como uma situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Já as características discursivas são compreendidas a partir de quatro aspectos centrais com relação ao modo como o texto pode ser disposto: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas. Enquanto as características linguísticas abordam aspectos relativos à materialidade do texto considerados como mecanismos de composição do discurso, tais como os conversacionais, os de coesão verbal e nominal, os lexicais, os de valoração, os de conexão, os de distribuição das vozes, os de modalização, os de proferição e os não verbais.

Koch e Elias (2016) também chamam a atenção para o papel de alguns elementos linguísticos que orientam os enunciados para determinadas conclusões, razão pela qual são denominados operadores ou marcadores argumentativos, além de contribuírem para a coesão e para a coerência textual. As teóricas discutem como o autor pode garantir os movimentos de continuidade e progressão no texto a fim de que seu projeto de dizer se concretize de forma coerente e imprima a orientação argumentativa desejada.

Partindo da noção de operadores argumentativos, Koch e Elias (2016) propuseram um conjunto de estratégias essenciais que corroboram para os efeitos de continuidade e progressão, sobre as quais discorreremos na seção 2.3.1. Koch (2011) apresenta algumas relações que podem se estabelecer entre o texto e o evento que constitui sua enunciação, uma delas trata dos operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, que estruturam os textos e determinam a sua orientação discursiva.

Ainda conforme a autora, na estruturação do discurso, é importante para a análise de textos argumentativos conhecer as leis que presidem a oposição e as relações entre os conceitos, sendo a distinção entre o dizer e o mostrar que permite estabelecer as relações entre linguagem, homem e mundo. Contudo, não basta saber falar para saber argumentar num âmbito mais complexo, são necessárias competências e um aprendizado específico, como saber executar os movimentos de continuidade e progressão textual, a fim de tornar a argumentação mais consistente.

Os posicionamentos teóricos apresentados neste tópico visam a contribuir para uma maior compreensão das ações de ensino-aprendizagem de gêneros, principalmente os argumentativos. Na próxima seção, discutimos mais especificamente a argumentação no gênero carta de solicitação, já que, nesta pesquisa, propusemo-nos a explorar a importância da argumentação para o exercício da cidadania a partir do ensino-aprendizagem desse gênero.

2.2.2 Argumentação em cartas de solicitação

De acordo com seu propósito comunicativo circunstancial, o gênero carta pode assumir diferentes características textuais e discursivas, as quais delimitarão sua tipologia textual predominante, como a narrativa ou a argumentativa, por exemplo. Partindo dessa premissa, existe uma multiplicidade de tipos de carta, como a pessoal, a do leitor, a aberta, a de reclamação, a de solicitação, dentre outras.

A carta é um gênero secundário ou complexo em virtude de constituir-se de maneira mais elaborada que os gêneros de comunicação imediata, sem, no entanto, excluir a possibilidade de resposta do enunciatário. Assim, nos gêneros epistolares, pode ser observada uma das formas elementares da interação verbal, já que o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a viabilidade de responder, mais especificamente, de adotar uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003).

Conforme Melo (2009), na escrita epistolar, o tempo e o espaço ocorrem diferentemente para o emissor e o destinatário. Dessa forma, a carta é dirigida para um determinado destinatário, ausente no momento em que se escreveu. Entretanto, ao ser concretizada a leitura pelo receptor, quem não está presente é o escritor, e o tempo da escrita torna-se passado. Observa-se, assim, a existência de um diálogo não imediatizado, haja vista a distância do espaço temporal entre o destinador e o destinatário, como ocorre nas cartas de solicitação. Para tentar convencer o destinatário, o remetente de um texto argumentativo deve apresentar uma série de argumentos que apoiem sua hipótese ou o ponto de vista que defende.

As cartas de solicitação constituem um gênero textual em que o falante deve apresentar argumentos para justificar a relevância de seu pedido. Com efeito, ela é caracterizada pela inserção de segmentos argumentativos destinados a convencer ou persuadir o interlocutor, para que, assim, o enunciatário do texto tenha

acesso ao benefício solicitado. Isto supõe, por um lado, que o enunciador deve descentralizar-se de seu próprio espaço cognitivo e tentar "colocar-se no lugar" do interlocutor e, por outro lado, deve recorrer aos recursos comunicativos disponíveis para efetivamente envolver o receptor na situação comunicativa (SANCHEZ ABCHI; SILVA, 2011). Nesse sentido, levando em consideração as marcas enunciativas e em se tratando do processo de ensino-aprendizagem desse gênero, é pertinente refletir sobre suas condições de enunciação, entre outros aspectos do gênero como, por exemplo, as características do formato, seus tipos de encadeamento, etc. Na sequência, discutimos acerca de alguns mecanismos que podem ser relevantes para o ensino da produção escrita.

2.3 MECANISMOS PARA ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

A língua se realiza no uso e nas práticas sociais, assim, numa sociedade letrada, a escrita permeia praticamente todos os nossos atos. Ela agiliza a comunicação, instrumenta o saber, instaura a reflexão e confere poder, além de outras possibilidades. No entanto, frequentemente, os alunos do ensino básico ficam perdidos e confusos no que diz respeito à linguagem escrita. Isto acontece porque a escrita pode desempenhar funções sociais bastante complexas e sofisticadas, distantes de necessidades e interesses dos alunos, o que torna difícil a compreensão dos propósitos da escrita de um texto. Muitas vezes, a escola trata os fatores relativos à situação comunicativa e ao contexto que envolve a escrita com certa artificialidade, de modo que nem sempre existe uma orientação para ler ou escrever. A falta de esclarecimento sobre a finalidade de tais atividades também se constitui um empecilho para a realização da escrita.

Isso resulta em condições de produção irreais do ponto de vista comunicativo e inadequadas do ponto de vista pedagógico, servindo apenas para confundir e desestimular o aprendiz, que acaba desenvolvendo uma visão distorcida do que seja o ato de escrever, fato que, não se pode negar, contribui para o fracasso escolar. Outro agravante é que, nessas situações de fracasso da escola, o estudante, em geral, ainda é culpabilizado por não gostar de ler e escrever (VIEIRA, 2005).

Em vista disso, esta autora reflete que o maior desafio no ensino da linguagem escrita é proporcionar meios para o estudante compreender seus

propósitos comunicativos e convenções da escrita. Vieira (2005) sugere que as quatro habilidades básicas da competência comunicativa – falar, ouvir, ler e escrever – sejam exercitadas pela escola em situações verdadeiramente significativas para o aluno, de modo a expandir as possibilidades de uso da língua. Em sua concepção, o texto deve ser a unidade básica do tratamento escolar, funcionando como suporte para atividades verdadeiras de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, cabe à escola buscar ampliar gradativamente o raio de comunicação escrita dos alunos, explorando, inicialmente, aquilo que é mais conhecido e próximo à sua realidade social para, posteriormente, ir inserindo outros tipos de textos e audiências. Não se pode, contudo, limitar o aluno a escrever sempre sobre temas fáceis e para destinatários conhecidos. É preciso ir além para se promover o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas. No entanto, os desafios propostos aos alunos devem condizer com o nível em que se encontram, já que, se as tarefas forem excessivamente difíceis, o efeito poderá ser o de inibir ou até mesmo bloquear a fluência ideativa e o desejo de comunicar, os quais precisam ser garantidos.

Ainda de acordo com Vieira (2005), ao explorar as particularidades da modalidade escrita da linguagem, o professor deve discutir com os alunos como a escrita funciona em diferentes situações, sendo este aspecto mais relevante que simplesmente ensinar regras gramaticais, já que são as necessidades de uso em situações de produção e interpretação de textos que criam a necessidade do saber gramatical. Além disso, a autora afirma que a habilidade de redigir envolve a habilidade de ler compreensivamente, visto que compor um texto de maneira eficaz implica àquele que o escreve pressupor como o leitor poderá interpretar suas palavras. Sendo assim, é lendo que melhor podemos aprender sobre a escrita, uma vez que nos textos autênticos, de variados estilos e formatos, podemos encontrar todas as convenções da escrita – pontuação, ortografia, uso de maiúsculas, padrões de frases, formas de organização de parágrafos – além dos recursos de estilo no gênero.

A apropriação da escrita pela leitura é tão importante, que as aulas de redação não podem se limitar a atividades com lápis e papel. É preciso que elas contenham momentos de leitura em que os alunos se voltem para a observação de textos, que aprendam a lidar com seus padrões de organização, com as intenções do autor, que possam perceber como se executam diferentes modalidades de uso da escrita. (VIEIRA, 2005, p. 88)

A autora postula que, se o impulso comunicativo para escrever é determinado com base nas escolhas temáticas, estruturais, estilísticas e pragmáticas do texto em composição, isso deveria implicar num cuidado maior em relação ao modo como são propostos os atos de escrita na escola. Enquanto na vida prática escrevemos a partir de uma necessidade comunicativa, visando a atingir um leitor real, no âmbito escolar, precisamos desenvolver um tema, seja ele derivado ou não de uma leitura prévia, geralmente sem um destinatário concreto além do professor, que, muitas vezes, limita-se a corrigir apenas os erros gramaticais. Diferentemente dessa postura, o ensino da escrita, fundado em uma abordagem sócio interacional, é concebido em função de uma audiência, um provável leitor para quem se escreve, ou de um propósito comunicativo, levando-se em consideração os ambientes onde a comunicação escrita ou sua aprendizagem ocorrem, bem como as trocas entre pares e as relações entre o escrito e o lido.

Ademais, segundo Vieira (2005), para que se possa levar o discente a despertar um sentimento de controle do próprio texto, é necessário ver a escrita como um processo contínuo de construção de significados, em que o próprio ato de redigir vai ensinando a escrever melhor, sendo o controle do texto e da situação de escrita uma conquista gradual. Podemos citar como exemplo dessa conquista o ato de escrever o texto de modo mais articulado por meio do uso de operadores argumentativos. Os estudantes só conseguirão ser bons escritores se tiverem confiança em si mesmos e, ao mesmo tempo, tomarem consciência das possibilidades retóricas existentes num texto escrito. De acordo com a discussão realizada aqui, é preciso instigar o aluno para a produção da escrita, tendo por base estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam efetivamente para seu progresso, sem, no entanto, avançar antes de perceber que ele já esteja apto a enfrentar com êxito uma nova etapa. No próximo item, tratamos sobre o uso dos operadores argumentativos como instrumento para os efeitos de continuidade e de progressão textual, aspecto extremamente relevante nas mais diversas composições textuais.

2.3.1 Operadores argumentativos para a continuidade e a progressão

Ao interagirmos por meio da língua, temos sempre objetivos a serem atingidos, como estabelecer relações, causar efeitos, desencadear comportamentos,

ou seja, atuar sobre outros indivíduos a fim de obter deles reações verbais ou não verbais. Em vista disso, a linguagem é concebida fundamentalmente como argumentativa, já que procuramos dotar os enunciados que produzimos com determinada força argumentativa (KOCH, 2015). A argumentação é, por sua vez, estruturante do discurso, pois marca as possibilidades de construção e assegura a sua continuidade. Ademais, ela é responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, transformando-os em um texto. Assim, a articulação do discurso se realiza justamente através das articulações da argumentação, o que a torna um importante recurso coesivo. Os elementos ou vocábulos que executam esse processo são denominados operadores argumentativos (KOCH, 2011).

O termo operador argumentativo nasceu a partir da teoria denominada Semântica Argumentativa desenvolvida por Ducrot, conforme menciona Koch (2015). A autora explica que, de acordo com a teoria ducrotiana, os elementos da língua assim classificados servem para caracterizar palavras ou expressões da gramática de uma língua, as quais têm a função de mostrar a força argumentativa dos enunciados e o sentido que expressam. A referida teoria parte das noções de classe argumentativa, formada por um conjunto de enunciados que podem servir igualmente de argumento para uma mesma conclusão; e de escala argumentativa, que ocorre quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente, em direção a uma mesma conclusão (convencionalmente denominada *R*). Vejamos um exemplo para cada situação:

a) Classe argumentativa

João é o melhor candidato. (Conclusão *R*)
 arg. 1 – tem boa formação em Economia
 arg. 2 – tem experiência no cargo
 arg. 3 – não se envolve em negociações
 (KOCH, 2015, p. 30)

b) Escala argumentativa

A apresentação foi coroada de sucesso. (Conclusão *R*)
 arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico
 arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos
 arg. 3 – esteve presente o presidente da república (argumento mais forte)
 (KOCH, 2015, p. 30-31)

Os operadores argumentativos que corroboram para o estabelecimento da hierarquia dos elementos e, para o argumento mais forte para a conclusão *R* podem

ser: *mesmo, até, até mesmo, inclusive*; e apontando para o argumento mais fraco podem ser: *ao menos, pelo menos, no mínimo*, os quais deixam subentendida a existência de outros mais fortes. No que diz respeito aos operadores que promovem a soma de argumentos em prol de uma conclusão, ou seja, que estão em uma mesma classe argumentativa, podemos citar como exemplo: *e, também, ainda, não só, mas também, além disso*, entre outros (KOCH, 2011, 2015). Desse modo, os enunciados dos exemplos acima podem ser formulados de várias maneiras a partir da utilização desses operadores, levando às mesmas conclusões.

Outros operadores argumentativos essenciais são os que marcam a oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos no texto como, por exemplo, *mas, porém, contudo*. A escolha por um deles depende do tipo de estratégia que o locutor pretende empregar em seu discurso. Koch (2015) afirma que, de acordo com o precursor da teoria, o morfema *mas* é o operador argumentativo por excelência, bem como os seus similares.

O locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo* para a conclusão contrária *não R* ($\sim R$). Ducrot ilustra esse esquema argumentativo recorrendo à metáfora da balança: o locutor coloca no prato *A* um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir coloca no prato *B* um argumento (ou conjunto de argumentos) contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (ou seja, entrechocam-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes (...)). (KOCH, 2015, p. 36)

A situação descrita acima trata de um fenômeno linguístico denominado polifonia, por meio do qual, num mesmo texto, é possível ouvir vozes que abordam pontos de vista distintos, com os quais o locutor se identifica ou não. Essa, no entanto, não é a única forma de se marcar a presença de múltiplas vozes no discurso, de modo que a polifonia pode se realizar também a partir de outros recursos da língua, sobre os quais não pretendemos nos deter neste tópico, uma vez que nosso enfoque, neste momento, recai de modo especial sobre o uso dos operadores argumentativos.

Quanto a eles, faz-se relevante destacar mais alguns dos demais tipos de operadores argumentativos listados por Koch (2015). Há os que apresentam uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente* etc.; há, também, os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas:

ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.; existem os que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão...como* etc.; bem como os que expressam uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois* etc.; assim como os que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora* etc.; e os operadores que se distribuem em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total: *um pouco e pouco, quase e apenas, só e somente*.

Na tabela abaixo, fizemos uma síntese dos tipos de operadores argumentativos.

Tabela 1 – Tipos de operadores argumentativos

1.	<p>ESCALA argumentativa: Estabelecimento da hierarquia entre elementos:</p> <p>a) Para mostrar o argumento mais forte para a conclusão.</p> <p>b) Para mostrar o argumento mais fraco podem ser, os quais deixam subentendida a existência de outros mais fortes.</p>	<p>a) mesmo, até, até mesmo, inclusive, etc.</p> <p>b) ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.</p>
2.	<p>CLASSE argumentativa: Soma de argumentos em prol de uma conclusão.</p>	<p>e, também, ainda, não só, mas também, além disso, etc.</p>
3.	<p>OPOSIÇÃO entre elementos semânticos explícitos ou implícitos no texto.</p>	<p>mas, porém, contudo, etc.</p>
4.	<p>CONCLUSÃO relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.</p>	<p>portanto, logo, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente, etc.</p>
5.	<p>JUSTIFICATIVA ou explicação relativa ao enunciado anterior.</p>	<p>porque, que, já que, pois, etc.</p>
6.	<p>INTRODUÇÃO de conteúdos pressupostos no enunciado.</p>	<p>já, ainda, agora, etc.</p>
7.	<p>DISTRIBUIÇÃO em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.</p>	<p>um pouco e pouco, quase e apenas, só e somente, etc.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em (KOCH, 2015)

É importante frisar que o exposto até aqui está longe de esgotar a discussão teórica que embasa a noção de operadores argumentativos, tamanha a relevância desses elementos para a composição textual e discursiva. De acordo com Koch (2011), é com a semântica argumentativa (macrossintaxe do discurso) que esses elementos passam a ser observados, caracterizados e analisados como importantes marcas linguísticas da enunciação, uma vez que o valor argumentativo dos enunciados é determinado por eles. Ante o exposto, ressalta-se a importância das relações argumentativas ou pragmáticas para a estruturação do discurso, já que são elas que estruturam os enunciados em texto, na maioria dos casos, por intermédio dos operadores argumentativos, sendo a estrutura argumentativa responsável pela continuidade e progressão textual. A seguir, encerramos este capítulo com uma breve, mas pertinente discussão acerca do ensino de produção textual baseado em sequências didáticas (SD).

2.3.2 Sequência didática

Na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso refletem no assunto, no estilo funcional e na sua estrutura as condições específicas da troca comunicativa. Sendo assim, a seleção dos objetivos de aprendizagem da SD precisa corresponder a essas características dos textos considerados como práticas discursivas. Portanto, é necessário que o professor tenha uma representação clara de quais são as características do gênero em questão, de modo que, a partir deste "mapa" do texto, possa traçar o itinerário mais apropriado para o ensino. Uma vez que o professor possua uma representação suficiente das convenções do gênero que servirá de eixo na SD, os padrões comunicativos que ele obedece – como os linguísticos e os paralinguísticos – já pode definir os objetivos específicos de aprendizagem da SD e planejar as atividades da sequência que irão ajudar seus alunos a alcançá-los (ZAYAS, 2012).

De acordo com o autor, a ênfase desses objetivos e atividades deve recair sobre o reconhecimento das características das situações de comunicação em que o gênero discursivo é usado; a definição das características da situação comunicativa específica, pois isso dará significado à composição do texto que servirá como eixo para a SD; a elaboração das diretrizes que guiarão a composição com base no exame e análise de "bons exemplos" (essas orientações corresponderão a aspectos textuais

relevantes, tais como temas, organização, formas linguísticas características, formato, usos etc.); a aplicação, na composição do próprio texto, das diretrizes desenvolvidas a partir da análise de textos, que servirão de modelo; a regulação do processo de redação com base nos parâmetros da situação e, com a ajuda das diretrizes obtidas, na análise de textos modelo; a avaliação da produção propriamente dita e da aprendizagem que tornou possível.

O autor afirma ainda que, com o ensino, a partir da SD, é possível promover um contexto privilegiado para abordar aspectos fundamentais da relação entre a reflexão sobre a língua em si e a aprendizagem acerca do seu uso. Isso ocorre em virtude de a SD se articular em torno de um gênero textual, o que nos obriga a considerar as formas linguísticas a partir de uma perspectiva funcional, não importando saber como elas são, mas como são definidas, que paradigmas gramaticais lhe são inerentes e, acima de tudo, o que podemos fazer com eles em determinadas situações de comunicação e dentro de certos gêneros textuais. A SD fornece razões para escrever e, por isso, também oferece motivos para refletir sobre a escrita e suas atividades específicas. Seus vários aspectos linguísticos – léxicos, morfologia, sintaxe, mecanismos de coesão etc.– passam a fazer mais sentido e, portanto, podem levar a uma aprendizagem mais significativa. A seguir, apresentamos a metodologia da sequência didática em *Argumentar para convencer* de Dolz e Pasquier (1996), que tomamos como modelo para nossa proposta de intervenção.

A proposta destes autores se baseia no postulado de que a expressão escrita e oral pode e deve ser ensinada sistematicamente. Para este propósito, propõem um modelo de trabalho que integra sequências didáticas, conforme detalharemos mais adiante. O referido modelo foi elaborado inicialmente para servir de suporte aos professores de francês em Genebra, na Suíça. Posteriormente, foi adaptado e testado em Navarra, na Espanha, para o ensino de espanhol e de inglês, sendo, em seguida, desenvolvido em vários países da Europa.

Na concepção desses teóricos, muitas pessoas acreditam ser a aprendizagem da expressão um ato meramente espontâneo, em que não é possível um ensino sistematizado, independentemente dos esforços desenvolvidos. Por esta concepção, alunos conseguirão se expressar adequadamente, enquanto outros jamais conseguirão. Outras pessoas pensam, com razão, que todos os estudantes são capazes de melhorar substancialmente sua expressão com a condição de que lhes seja oferecida uma educação apropriada. O problema é justamente como ensinar

a expressão escrita, visto que, além das condições físicas de ensino da escrita (muitos alunos para um mesmo professor que assume várias turmas), o que prejudica o desenvolvimento de ações conforme o modelo metodológico, o professor enfrenta a disponibilidade restrita de materiais didáticos que sirvam de suporte ao aluno para o desenvolvimento e integração de habilidades necessárias à produção de textos.

O modelo de SD de Dolz e Pasquier (1996) busca suprir um pouco essa necessidade de materiais para o ensino da escrita no ensino secundário, sendo possível aplicá-los também ao ensino de expressão oral. Na perspectiva dos autores, a SD deve se organizar a partir de um gênero textual, como carta argumentativa, artigo de opinião, debate etc., ou de um tipo de discurso, narrativo, argumentativo etc. Para eles, toda SD supõe a constituição de um *corpus* textual autêntico: documentos escritos e orais relacionados a um gênero textual que são tanto a referência para organizar atividades e exercícios como o modelo de inspiração para os alunos. A estrutura básica da SD consiste em três etapas:

- a produção inicial de um rascunho para observar as habilidades e dificuldades dos alunos de um grupo;
- a realização de módulos de aprendizagem ou oficinas sobre as dimensões textuais problemáticas;
- a produção final de um novo texto oral ou escrito que possibilite ao aluno colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas separadamente em cada oficina.

(DOLZ; PASQUIER, 1996, p. 7, tradução nossa).

Esse modelo de SD leva em consideração os problemas de expressão dos alunos e propõe uma série de instrumentos para resolvê-los em diferentes níveis: transformar a representação da situação comunicativa, ajudar a elaborar os conteúdos e organizá-los em um plano textual, bem como facilitar a seleção e o uso das unidades linguísticas mais apropriadas para a textualização final. Além disso, inclui uma diversificação das atividades (coletivas, em pequenos grupos ou individuais) e dos exercícios de preparação para dar a cada aluno a possibilidade de acessar as diferentes noções e habilidades, variando os modos de trabalho. A SD parte da ideia de que escrever é também reescrever. Assim, o discente deve aprender a considerar seu próprio texto como objeto de revisão e reescrita a fim de aprimorar suas produções. Em nossa experiência na monitoria da disciplina Leitura e Produção de Texto Acadêmico do Curso de Letras da UFC, bem como a partir dos estudos científicos desenvolvidos com base nessa experiência também pudemos comprovar isso (ARAÚJO; PIMENTA, 2014; ARAÚJO; PIMENTA; COSTA, 2015).

A realização desse modelo de SD exige adequação à realidade da turma. Trata-se de uma série de materiais que facilitam o trabalho do professor, mas que devem ser selecionados e transformados de acordo com as capacidades observadas e os problemas de expressão identificados. A aprendizagem da expressão escrita é lenta e precisa de tempo e prática. Portanto, é conveniente começar cedo, estabelecendo, para cada nível de ensino, atividades adaptadas às possibilidades dos alunos e reservando tempo necessário para que suas capacidades se desenvolvam. Para garantir essa progressão, é necessário criar uma tensão entre o que os alunos já conhecem e o que ainda precisam aprender. Para isso, Dolz e Pasquier (1996) propõem trabalhar, a partir de diferentes objetivos de aprendizagem, tendo em vista os diferentes níveis de ensino e a diversidade textual: os alunos devem estar cientes não apenas dos elementos comuns que facilitam o tratamento cognitivo de um gênero textual, mas também das diferenças que permitem compreender suas especificidades.

Cada gênero apresenta elementos característicos que requerem aprendizagem específica. Por exemplo, os gêneros argumentativos se distinguem de outros gêneros por inúmeras estratégias expressivas e propriedades linguísticas que lhes são peculiares, como a articulação persuasiva da linguagem. O enfoque da SD de Dolz e Pasquier (1996) são exatamente os gêneros argumentativos. Para eles, uma criança é relativamente capaz para defender seu ponto de vista ao buscar convencer seus pais a, por exemplo, comprarem um brinquedo novo. Ela articula oralmente seus argumentos, sem grande dificuldade, enfrentando persuasivamente a oposição expressa nas respostas dos pais. Nesse diálogo argumentativo, a presença de dois interlocutores face a face é fundamental no que diz respeito à possibilidade de se contestar o ponto de vista do outro ou aceitá-lo. Essa proximidade entre os interlocutores facilita a discussão, sendo bem mais complexo para a criança produzir um monólogo argumentativo por escrito, como a carta de solicitação, por exemplo.

Neste caso, ela deverá empreender alguns movimentos retóricos típicos das cartas argumentativas, como antecipar globalmente a posição do destinatário, justificar e desenvolver o seu ponto de vista a partir de um conjunto de argumentos, refutar possíveis argumentos contrários, planejar o encadeamento dos argumentos e sua articulação e negociar uma posição conveniente para todos. A fim de que o aprendiz desenvolva a capacidade de escrever textos argumentativos, a escola deve propor atividades que o estimulem a comparar e contrastar situações de argumentação, a elaborar diferentes tipos de argumentos, a organizá-los, a praticar

algumas estratégias linguísticas e a negociar com seu interlocutor (DOLZ; PASQUIER, 1996).

A argumentação é considerada fonte de conflitos e contrária à neutralidade, mas pode ser um meio de resolvê-los através da palavra. Os autores destacam que, curiosamente, as formas mais indiretas de manipulação são mais aceitas que as estratégias discursivas dirigidas para convencer. Esta questão não é apenas grave a partir do ponto de vista ideológico, mas, sobretudo, a partir do ponto de vista das aprendizagens escolares. Nesse contexto, os autores dizem que se, nos estágios iniciais, o domínio da argumentação oral é a base para aprender a escrever textos argumentativos, também é verdade que as atividades de produção de tais textos transformam igualmente a prática do debate oral e permitem melhorar sua compreensão. É com este intuito que os autores propõem o modelo de SD aqui apresentado.

Tendo em vista essa discussão, compreendemos a importância de se explorar os gêneros argumentativos desde as primeiras séries até as séries finais de escolaridade, de modo que, além de disponibilizar textos argumentativos aos estudantes para serem lidos, observados e analisados, é relevante a realização de atividades de escrita nessa perspectiva. No capítulo a seguir, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa-ação por assumir um caráter social e vislumbrar soluções baseadas nas interpretações dos sujeitos envolvidos na investigação, de modo que sua validade será alcançada através de estratégias de cunho qualitativo. Tomamos como ponto de partida metodológico as concepções de pesquisa-ação educacional enfocadas por Latorre (2005). Além disso, utilizamos como base de nossa ação, o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Pasquier (1996). Assim, esta seção se subdivide nos seguintes tópicos: *Pesquisa-ação, Participantes da ação, Procedimentos de pesquisa e Aplicação da proposta de intervenção.*

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é um poderoso instrumento para construirmos novas práticas de ensino. Uma característica específica é a necessidade de realizar determinada ação. O foco da investigação é o plano traçado para alcançar a mudança ou melhoria da prática ou finalidade estabelecida. A intenção é alcançar uma melhora na congruência com os valores educacionais expressados para o fim a que a pesquisa se proponha. Em suma, a pesquisa-ação difere de outras pesquisas por exigir uma ação como parte integrante do mesmo processo de pesquisa. O foco é em valores profissionais, e não em considerações metodológicas. É uma investigação sobre a prática, na qual os profissionais investigam suas próprias ações (LATORRE, 2005).

O estudo aqui apresentado trata-se, simultaneamente, de uma pesquisa-ação prática e de uma pesquisa-ação crítica. A pesquisa-ação prática nos conferiu um papel ativo e autônomo quanto à seleção dos problemas de pesquisa e ao controle do projeto de escrita realizado em sala de aula. Estes são processos destinados a realizar esses valores intrínsecos à prática educacional. Outro aspecto relevante é que a pesquisa-ação prática envolve a transformação da consciência dos participantes, bem como a mudança nas práticas sociais. Neste caso, ao mesmo tempo em que o professor é consultor do processo, também toma parte do diálogo para apoiar a cooperação dos demais participantes.

A pesquisa-ação crítica, emancipadora, incorpora as ideias da teoria crítica. Ela se concentra na práxis educacional, tentando ampliar a emancipação dos

professores – seus propósitos, práticas rotineiras, crenças –, ao tentar ligar suas ações às coordenadas sociais e contextuais nas quais elas operam, bem como expandir a mudança para outras áreas sociais. Trata-se de modificar as formas de trabalho constituídas pelo discurso e pelas relações de poder. Esta concepção de pesquisa-ação, segundo Latorre (2005), está intimamente comprometida não só com a transformação da organização e da prática educacional, mas também com a organização e com a prática social. Ela deixa de ser um processo neutro de compreensão e prática, e se torna um processo crítico de intervenção e reflexão. É um processo de investigação e conhecimento, um processo prático de ação e mudança, e um compromisso ético para servir a comunidade.

Como um processo de mudança, a pesquisa-ação objetiva construir e formular alternativas de ação. O entendimento da realidade educacional visa a melhorar as práticas. Não se limita a melhorar o conhecimento e o julgamento prático, mas vai além das suas possibilidades críticas-interpretativas: a pesquisa está comprometida com a transformação das práticas coletivas.

Na concepção de Latorre (2005), o estabelecimento bem-sucedido de um plano de ação pode levar algum tempo, pois requer mudanças consideráveis no comportamento dos participantes. O tempo necessário para que a mudança se origine dependerá da frequência das interações entre o professor e os alunos ou da capacidade do corpo docente para analisar a situação-problema que se busca melhorar. A ação pode até ser realizada com certa facilidade, no entanto, podem surgir situações adversas que provoquem a necessidade de reajustes no plano geral de ação. Nessa perspectiva, a partir de nosso estudo, elaboramos um manual didático² para o ensino da escrita argumentativa organizado com base em um processo de aprendizagem individual/coletivo, constituído por uma espiral de ciclos, os quais se configuraram em torno de quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

Na espiral da pesquisa-ação, o grupo desenvolve um plano de ação criticamente informado para melhorar a prática atual. O plano deve ser flexível, de modo a permitir a adaptação a efeitos imprevistos. Isso aconteceu em nossa pesquisa-ação, pois, ao longo do percurso de aplicação da intervenção, foram necessárias algumas mudanças de execução e, inclusive, metodológicas, como a adaptação do material didático, a quantidade de oficinas aplicadas, além do período que havia sido

² Veja no Apêndice, páginas 145 a 177.

previsto para o encerramento. O autor chama atenção, ainda, para a necessidade de uma observação bem planejada e devidamente registrada. O processo da ação e seus efeitos devem ser observados e controlados individual e/ou coletivamente, pois ele reflete sobre a ação registrada durante a observação, auxiliada pela discussão entre os membros do grupo. O reflexo do grupo pode levar à reconstrução do significado da situação social e fornecer a base para um novo planejamento a ser implementado em outro ciclo. Esperamos que com esta ação os alunos possam, posteriormente, reconstruir significados de outras situações.

Assim, por intentarmos uma transformação nas práticas sociais de um grupo de estudantes inseridos em uma comunidade carente a partir de uma atuação prática, estando os sujeitos conscientes, ao passo que nós também fazíamos parte do processo cooperativamente, buscando provocar também um processo de reflexão crítica, nossa pesquisa-ação se classifica por esses dois vieses, configurando-se, ao mesmo tempo, como pesquisa-ação prática e como pesquisa-ação crítica. A seguir, apresentamos os participantes da pesquisa-ação realizada, bem como o contexto social que os envolve.

3.2 PARTICIPANTES DA AÇÃO

A ação que propusemos foi desenvolvida inicialmente com 37 participantes, com idades entre catorze e dezenove anos de idade, de ambos os sexos, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Fortaleza – CE. Por critérios descritos mais adiante, consideramos, para a composição do *corpus* de nossa pesquisa, os textos escritos e reescritos de apenas dez dos participantes, os quais, por questões éticas e metodológicas, foram codificados de P1 a P10, e, nos textos do *corpus*³, anexos às páginas 125 a 144, seus nomes, o da escola e o do diretor foram cobertos por uma tarja escura. Assim, preservamos a identidade dos sujeitos, além de facilitar o processo de análise.

É válido ressaltar que a aplicação desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, por meio da Plataforma Brasil⁴ e que os

³ Veja no anexo F, páginas 125 a 144.

⁴ Veja no anexo A, página 91.

participantes e seus responsáveis assinaram respectivamente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento⁵ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento⁶, e o diretor da escola assinou o Termo de Anuência⁷, autorizando-nos a realizar esta pesquisa-ação na instituição de ensino. No parágrafo seguinte, descrevemos o ambiente escolar da ação, entre outros aspectos, que, de alguma, forma interferiram nos resultados.

A instituição possui 16 salas de aula, sendo apenas uma climatizada, todas funcionando com uma média de 40 alunos, em cada sala, nos turnos da manhã e da tarde, e no turno da noite há apenas três turmas de Ensino Médio. Excetuando-se o horário noturno, há um índice de evasão razoavelmente baixo. Por ser estadual, a escola oferta, predominantemente, turmas do Ensino Médio, oferecendo apenas uma série do fundamental: 9º ano. Apesar disso, existe um número considerável de alunos do Ensino Fundamental, já que são disponibilizadas, ao todo, dez turmas de 9º ano, sendo cinco pela manhã e as demais à tarde.

O estabelecimento de ensino dispõe, ainda, de um laboratório de informática, embora nem sempre acessível a atividades escolares com alunos; sala de Multimeios com espaço para leitura e estudo, além de razoável acervo de livros; quadra para atividades esportivas; e um pequeno espaço verde para a realização de atividades ao ar livre. Os alunos adoram poder participar de atividades fora do ambiente da sala de aula, entre outras razões, está o fato de que as salas são extremamente quentes e lotadas. Atualmente, há uma média de 1.600 alunos matriculados. A maioria deles é oriunda de escolas da rede municipal situadas na mesma comunidade, a qual é considerada como área de risco, em virtude do forte domínio de traficantes de drogas na região, entre outros fatores. Só no ano de 2017, três adolescentes, alunos de nossa escola, dois deles do ensino fundamental, foram barbaramente assassinados. Em vista disso, destacamos a urgência em preparar os alunos dessa comunidade para saberem argumentar em favor dos problemas existentes em seu espaço de vida e poderem, por exemplo, pelo conhecimento do gênero carta de solicitação, buscar soluções para as situações sociais vivenciadas.

Em decorrência de problemas internos e externos ao espaço escolar, há uma quantidade relevante de transferências de um turno para outro ou até para outras

⁵ Veja no anexo C, página 95.

⁶ Veja no anexo D, página 97.

⁷ Veja no anexo B, página 94.

escolas. Há também o constante ingresso de novos alunos ao longo do ano, os quais chegam à escola, campo desta pesquisa, no decorrer do ano letivo por distintas questões de ordem social. Apesar dos problemas apresentados tanto em termos estruturais quanto sociais, de acordo com dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no que diz respeito à área de Linguagens, a escola apresentou melhora significativa nos resultados obtidos. A avaliação externa apontou que, nos últimos dois anos, a escola saiu da classificação *muito crítico* para *crítico*. É importante ressaltar que, do ano de 2015 até 2017, sete professores desta mesma escola ingressaram no ProfLetras, fato que, provavelmente, corroborou para tal avanço. Contudo, urge continuar avançando a fim de se atingir os índices desejáveis para um ensino-aprendizagem de qualidade nessa comunidade. Em seguida, apresentamos os procedimentos de pesquisa realizados neste estudo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A partir da metodologia de SD apresentada na obra *Argumentar para convencer*, de Dolz e Pasquier, realizamos um conjunto de oficinas de ensino-aprendizagem em uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino cearense. Compreendemos que o trabalho com a língua materna nas escolas é, geralmente, fragmentado, de modo que não são criadas situações contextualizadas de aprendizagem. Por se tratar de um modelo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais situado, a SD que nos inspirou favorece que o ensino ocorra de modo flexível, possibilitando ao alunado diversas oportunidades de se apropriar do conhecimento necessário ao desenvolvimento do discurso argumentativo.

A proposta de SD, de Dolz e Pasquier (1996), representou avanço didático em relação ao ensino da linguagem no contexto europeu. Admitindo que ações dessa natureza também podem trazer avanços para o nosso sistema de ensino, desenvolvemos essa proposta, que enfatiza os gêneros argumentativos e firma-se nos princípios psicopedagógicos que sustentam uma abordagem interativa da linguagem. A estrutura de SD que nos inspira sugere promover um projeto de escrita organizado em oficinas, possibilitando um trabalho dinâmico em sala de aula. Em nossa adaptação, respeitamos, na medida do possível, os objetivos didáticos, fazendo as devidas adequações ao nosso contexto cultural. Além disso, substituímos os textos originais, em espanhol, por textos em língua portuguesa, isto é, elaboramos as novas

atividades a partir de textos inerentes ao contexto sociocultural dos alunos e aproveitamos algumas atividades do próprio livro didático da turma. Em virtude disso, precisamos modificar as atividades, e/ou criar novas, e reestruturar algumas oficinas.

Por meio da SD, assim delineada, procuramos refletir sobre aspectos relacionados aos problemas sociais que cercam os alunos, como a má estruturação física da escola; a baixa qualidade da merenda escolar; as condições precárias de moradia em que muitos deles se encontram; a falta de oportunidades de emprego para os pais, pois grande parte não possui vínculo empregatício, bem como a escassez de cursos de qualificação gratuitos para os jovens na região; e a violência na comunidade, que, em meio às demais questões citadas, tem se agravado cada vez mais, sobretudo, porque, nessa situação, os adolescentes se tornam presas fáceis para o tráfico de drogas. Nesse contexto social, ter um maior domínio do ato de argumentar por meio do gênero carta de solicitação pode ser uma ferramenta essencial para que os estudantes consigam buscar modificar a situação de vida a que estão subordinados. Esperamos, portanto, que, com o domínio desse gênero, os alunos se sintam capazes de intervir para modificar situações sociais que os incomodem.

Na adaptação da SD de Dolz e Pasquier (1996), acrescentamos uma etapa inicial e fizemos algumas modificações nas demais etapas, conforme ilustra a tabela comparativa a seguir.

Tabela 2 – SD de Dolz e Pasquier (1996) versus Nossa adaptação

SD de Dolz e Pasquier (1996)	Nossa adaptação
1. Produção inicial de um rascunho para observar as habilidades e dificuldades dos alunos de um grupo;	1. Apresentação do projeto de escrita do gênero argumentativo carta de solicitação; 2. Aplicação de oficinas de preparação para a escrita e redação da produção inicial;
2. Realização de módulos de aprendizagem ou oficinas sobre as dimensões textuais problemáticas;	3. Aplicação de oficinas de aprendizagem específicas sobre a construção do argumento em gêneros argumentativos;
3. Produção final de um novo texto oral ou escrito que possibilite ao aluno colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas separadamente em cada oficina.	4. Aplicação da atividade de reescrita da carta de solicitação, enfatizando a articulação argumentativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Agora, apresentamos em detalhes as quatro etapas de nossa SD. A primeira etapa foi a apresentação do projeto de escrita, a qual objetivou garantir que o aluno soubesse o que estava fazendo e percebesse o sentido do projeto de escrita de que iria participar (2 horas). A segunda etapa (8 horas) tratou da preparação para a escrita e redação da produção inicial para, a partir dela, buscarmos diagnosticar como os alunos constroem e articulam seus argumentos ao escrever uma carta de solicitação. Na terceira etapa (14 horas), aplicamos oficinas de aprendizagem específicas com várias atividades relativas à articulação dos argumentos dentro do texto, bem como sobre a qualidade desses argumentos, seu grau de informatividade, além de abordar os processos de continuidade e progressão textual.

Em decorrência de os alunos terem na grade curricular do quarto bimestre esse conteúdo, adaptamos nossa pesquisa às condições de sala de aula e exploramos as atividades do próprio livro didático deles, Português linguagens, 9º ano – 9. ed. reformulada, dos autores Willian Cereja e Thereza Magalhães (2015). O desenvolvimento dessas atividades visava ao preenchimento de lacunas identificadas a partir da primeira produção, por pressupormos que, por meio delas, o aluno poderia revisar seus conhecimentos acerca dos textos argumentativos, modificá-los e enriquecê-los. Na quarta etapa (4 horas), na atividade de reescrita, o aluno retomou o texto que escreveu anteriormente e o reescreveu de acordo com os novos conhecimentos construídos. Para facilitar o processo de análise do *corpus*, as cartas de solicitação produzidas pelos participantes (P1 a P10), optamos por nomeá-las C1 a C10, cada uma em duas versões, escrita (ES) e reescrita (RE). Ainda no intuito de fazer uma análise mais fidedigna, as referidas cartas foram digitadas respeitando todos os aspectos originais da escrita dos participantes, conforme podemos verificar no anexo F.

Por meio da RE, tivemos a intenção de averiguar os avanços obtidos pelos participantes quanto ao domínio de processos que corroboram para a construção de argumentos bem estruturados na escrita do gênero carta de solicitação, tais como a articulação do texto a partir de operadores argumentativos, como elemento essenciais para os efeitos de continuidade e de progressão textual, os quais configuram as duas categorias que regem a análise do *corpus* desta pesquisa. Na sequência, apresentamos nossa proposta de intervenção, a qual se inspira nos pressupostos de Dolz e Pasquier (1996).

3.4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, descrevemos as etapas do projeto de escrita voltado para alunos do Ensino Fundamental, a partir do qual temos a esperança de contribuir positivamente para o ensino de língua materna, em especial no que se refere à articulação da linguagem para defender ou questionar posicionamentos sociais. Apresentamos, de agora em diante, nossa proposta de SD de modo mais detalhado. O desenvolvimento da SD ocorreu em uma turma de 9º ano do ensino fundamental – conforme apresentamos no item *3.1 Participantes da ação* – durante os meses de maio, junho, outubro e novembro de 2018. De acordo com o que já sinalizamos, essa proposta de intervenção foi baseada em Dolz e Pasquier (1996) e se desenvolveu nas etapas acima mencionadas.

O projeto de escrita e aprendizagem de textos argumentativos se realizou em um total de 28 horas-aulas. Buscamos fazer com que os participantes compreendessem a relevância do projeto e se sentissem motivados a participar, possibilitando, assim, a ampliação dos seus próprios conhecimentos e ajudando a construir os de outrem. Na primeira etapa, os participantes colaboraram com ideias para a construção da proposta de produção textual que aplicamos posteriormente. Entre as sugestões apresentadas por eles, apareceram questões relacionadas aos problemas estruturais da escola, às suas precárias moradias, à falta de oportunidades de formação profissional para os jovens e à violência na comunidade. Contudo, foi consenso da turma escrever uma carta de solicitação ao diretor da escola, pedindo a instalação do aparelho de ar condicionado na sala de aula em que estudavam, em virtude de o ambiente ser extremamente quente e de não haver nem ventiladores funcionando adequadamente. É válido ressaltar que as aulas dessa turma aconteciam no turno da tarde, o que agravava ainda mais a situação. Na discussão, destacamos que a razão de ser de toda argumentação é apresentar uma opinião, defendê-la e, ainda mais, convencer uma ou várias pessoas sobre determinado ponto de vista, pois, por meio da argumentação, é possível provocar mudanças ideológicas no destinatário ou, simplesmente, refutar uma opinião contrária.

Na segunda etapa, que teve uma duração de 8 horas, aplicamos algumas atividades⁸ – descritas, posteriormente, nas oficinas – que tiveram o intuito de preparar

⁸ Essas atividades foram elaboradas em parceria com os, então, mestrandos Gustavo Lopes e Vânia Araújo, durante a disciplina Gêneros discursivos / textuais e as práticas sociais, da Turma 4, do

os estudantes para escrever uma carta de solicitação, de modo que, no momento da primeira escrita, já dominassem, ao menos, minimamente, os movimentos retóricos básicos do gênero. Para a execução da terceira etapa, foram necessárias 14 horas. Durante esse período, nosso objetivo foi colaborar para que os discentes se preparassem para reescrever a carta de solicitação, aprimorando seus argumentos no que diz respeito à articulação deles dentro do texto, bem como à qualidade desses argumentos, verificando também seu grau de informatividade, bem como a continuidade e a progressão textual, pelo uso de operadores argumentativos. Conforme mencionado anteriormente, em decorrência de os alunos terem na grade curricular do quarto bimestre esse conteúdo, optamos por utilizar as atividades do próprio livro didático deles, Português linguagens, 9º ano – 9. ed. reformulada, dos autores Willian Cereja e Thereza Magalhães (2015), anexas às páginas 108 a 124, visto que os autores desenvolveram essas atividades a partir de textos autênticos, o que condiz com os pressupostos didáticos de Dolz e Pasquier (1996).

Na quarta e última etapa da SD (4 horas), entregamos aos alunos suas cartas de solicitação⁹revisadas quanto aos aspectos estruturais do gênero e quanto a questões relacionadas à norma-padrão da língua portuguesa. No entanto, para efeito desta pesquisa, tais aspectos não foram considerados, uma vez que nosso enfoque era o desenvolvimento da argumentação em seus textos. Por isso, antes que partissem para a reescrita, pontuamos oralmente sobre as dificuldades mais observadas na primeira escrita. Em seguida, solicitamos a nova redação da carta de solicitação com ênfase no aprimoramento dos argumentos a fim de torná-los mais persuasivos. Mais adiante, discorreremos mais detalhadamente sobre as 14 oficinas, cada uma delas com duração de 2 horas. As oficinas foram realizadas com toda a turma e inseridas dentro da carga horária escolar, pois a maioria dos alunos tinha objeções para vir à escola no contraturno. A carga horária semanal era de 6 horas e os encontros ocorriam às segundas, terças e quartas em aulas geminadas. Como as quartas-feiras, de acordo com as diretrizes da escola, deveriam ser destinadas às aulas de Produção Textual, nossas oficinas foram realizadas nesse dia da semana.

ProfLetras-UECE, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Suelene Oliveira. Gostaria de externar meus sinceros agradecimentos aos dois colegas pela parceria e por terem concordado que elas fossem aplicadas nesta pesquisa, bem como à professora Suelene e ao demais colegas pelas valiosas contribuições que nos deram ao apresentarmos as referidas atividades em um seminário.

⁹ Foram entregues apenas cópias, pois os originais foram arquivados como dados para esta pesquisa.

Durante os meses de maio e junho, realizamos as cinco primeiras oficinas, a partir das quais foi gerada a primeira versão das cartas de solicitação. Pretendíamos dar continuidade em agosto, mas não foi possível em virtude de a escola estar vivenciando intensa preparação para a Semana Cultural, que ocorreu no mês de setembro. Assim, as demais oficinas ocorreram durante os meses de outubro e novembro, conforme a tabela a seguir.

Tabela 3 - Calendário de aplicação das oficinas

DATA	OFICINA
15/05	1– Apresentação do projeto de escrita, atividade de leitura e discussão
23/05	2 – Análise dos argumentos apresentados em uma carta de solicitação
30/05	3 – Análise de uma carta de solicitação quanto aos aspectos estruturais do gênero
06/06	4 – Preparação para a escrita de uma carta de solicitação
13/06	5 – Escrita de uma carta de solicitação
03/10	6 – Articulação entre os períodos e entre os parágrafos do texto
10/10	7 – Operadores argumentativos como instrumento para a articulação textual
17/10	8 – Grau de informatividade e qualidade dos argumentos em um texto
24/10	9 – Seleção de argumentos para uma atividade de produção textual
31/10	10 – Escrita textual com coesão e coerência
07/11	11 – Continuidade e progressão no texto dissertativo-argumentativo
14/11	12 – Estabelecimento da continuidade e da progressão textual
21/11	13 – Atividade de reescrita da carta de solicitação escrita na oficina 5
28/11	14 – Atendimento individualizado aos alunos que apresentaram dificuldades

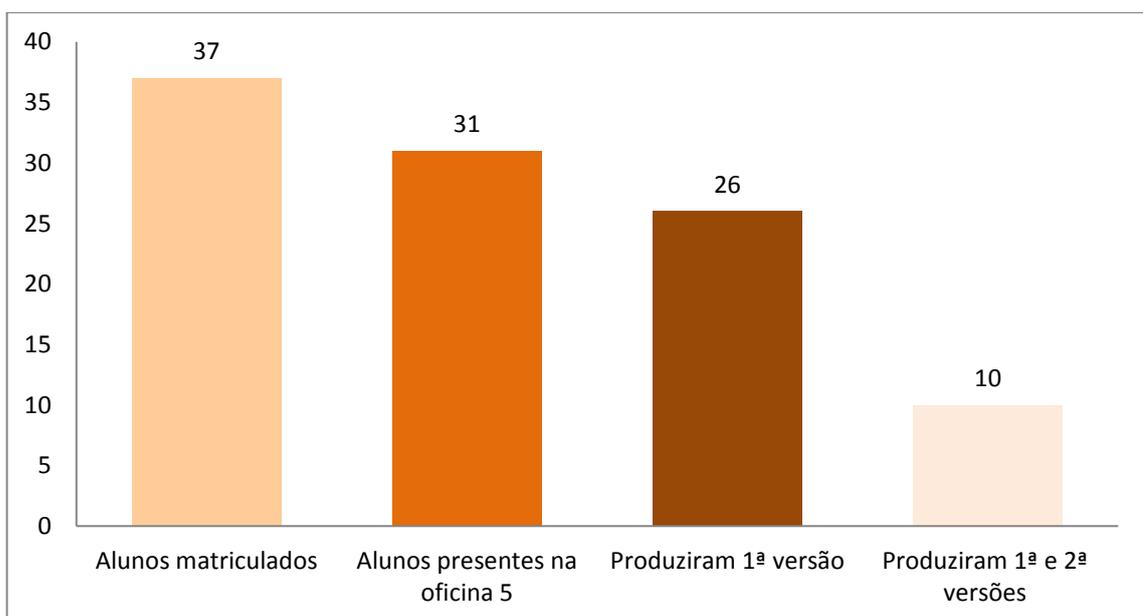
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O lado positivo de termos realizado as oficinas dentro da grade de ensino da turma foi que pudemos gerar os dados numa experiência real de ensino em uma sala de aula regular do 9º ano de uma escola pública da periferia. Entretanto, isso dificultou a árdua tarefa de delimitarmos os limites de atuação da professora e da pesquisadora, pois, por mais que haja engajamento por parte do professor, nem sempre é fácil lidar com os distintos comportamentos de alunos imersos em um contexto social desfavorável, que, muitas vezes, não contam com um suporte familiar, apresentam desânimo em participar das aulas ou agem de maneira agitada em momentos oportunos para estarem atentos às explicações do professor. A situação se torna ainda mais complexa diante de posturas agressivas – às vezes, motivadas por uso de drogas – entre eles mesmos e até contra o educador, que, não raras vezes,

sofre ameaças e precisa buscar transformar o comportamento desse aluno simplesmente por amor àquilo que faz e por saber que ele, professor, é único apoio que esse adolescente tem. Infelizmente, a realidade da turma em que aplicamos nossa pesquisa-ação não era diferente. Contudo, apesar das adversidades que encontramos do decorrer dessa jornada, conseguimos alguns resultados exitosos, conforme mostraremos no capítulo de análise dos dados.

Ao iniciarmos as oficinas, a turma estava com 37 alunos matriculados, mas, em virtude da infrequência, ao aplicarmos a primeira produção da carta de solicitação, na quinta oficina, estavam presentes 31, dos quais apenas 26 escreveram a primeira versão do gênero solicitado. Quando fomos dar continuidade às oficinas, alguns desses 26 haviam sido transferidos ou se evadido, também chegaram novos alunos, que participaram das oficinas subsequentes, mas não foram incluídos como participantes da pesquisa, pois, para efeito de nossa análise, levamos em consideração somente os alunos que participaram de todas as oficinas da intervenção e que conseguiram produzir as duas versões da carta. Dessa forma, obtivemos um total de 20 textos, 10 em cada uma das versões (escrita e reescrita), os quais foram analisados no que diz respeito à evolução do argumento da primeira para a segunda escrita, especificamente quanto ao uso dos operadores argumentativos e sua relação com os processos de continuidade e de progressão textual. O gráfico a seguir ilustra as informações descritas neste parágrafo.

Gráfico 1 – Sujeitos participantes da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Vejamos agora como as oficinas ocorreram.

Oficina 1 – Apresentação do projeto de escrita, atividade de leitura e discussão

Das duas horas aulas dessa oficina, dedicamos a primeira a convidar os alunos para participarem de um projeto de escrita textual e a explicar a eles como funcionaria esse projeto. Após essa exposição, tivemos uma discussão em que, além de ressaltarmos a importância de ter a habilidade para construir argumentos convincentes, também indagamos aos alunos sobre as carências que eles vivenciavam tanto em sua comunidade, quanto no ambiente escolar. O momento foi produtivo, de modo que eles colaboraram com ideias para a construção da proposta de produção textual que aplicamos na quinta oficina. Ainda nesta oficina, realizamos uma atividade de leitura de três fragmentos de notícias¹⁰ que serviram para situá-los quanto ao assunto que seria tratado na carta de solicitação a ser lida e analisada na oficina 2. As questões presentes na seção buscaram apresentar o assunto que motivou a escrita da carta de solicitação que seria estudada na oficina seguinte.

Oficina 2 – Análise dos argumentos apresentados em uma carta de solicitação

Dando prosseguimento ao projeto de intervenção, foi analisada a crônica A glória do falso, de Moacyr Scliar, a qual assume os movimentos retóricos de uma carta de solicitação¹¹. O texto traz em seu conteúdo a carta de um garoto que deseja ganhar um dos pares de tênis Nike que seriam destruídos. Aproveitamos o ensejo para esclarecer aos alunos as diferenças entre os gêneros carta e crônica. As primeiras questões da atividade buscaram abordar aspectos formais do gênero carta de solicitação, como interlocutores envolvidos, unidades retóricas e elucidação da função do texto em questão. Outro momento importante da atividade disse respeito à argumentação, visto que a carta de solicitação exige uma sequência argumentativa. Os estudantes analisaram os argumentos presentes no texto e, também, construíram argumentos que poderiam fortalecer o ponto de vista defendido na carta.

¹⁰ Veja no anexo E, página 100.

¹¹ Veja no anexo E, página 100.

Oficina 3 – Análise de uma carta de solicitação quanto aos aspectos estruturais do gênero

Nesta oficina, foi analisada uma carta de solicitação propriamente dita. Com ela os alunos puderam perceber a diferença na variedade linguística, além das formalidades exigidas para o evento em estudo. Assim, esse foi o momento em que chamamos mais a atenção deles para os aspectos estruturais do gênero carta de solicitação. Não obstante, observamos também os motivos que conduziram a argumentação na carta e os meios pelos quais essa argumentação foi articulada. Ao final, retomamos a carta da oficina anterior para fazer uma análise comparativa entre as duas.

Oficina 4 – Preparação para a escrita de uma carta de solicitação

Nesta oficina, retomamos os conteúdos das oficinas anteriores, como as características formais da carta de solicitação, sua finalidade e a articulação dos argumentos¹². Na sequência, solicitamos que os alunos iniciassem a produção de uma carta de solicitação ao diretor da escola, requerendo a instalação do aparelho de ar condicionado na sala de aula. A maioria deles teve dificuldade para iniciar a escrita da carta, então sugerimos que comesçassem agradecendo as últimas benfeitorias realizadas na escola, visto que a instituição vinha passando por um longo período de reformas estruturais, e, em seguida, apresentassem a solicitação, bem como os motivos pelos quais a solicitação deveria ser atendida. Por esta razão, várias das cartas seguem essa organização discursiva¹³. Eles escreveram um rascunho, conforme orientamos, para que, na oficina seguinte, pudessem fazer uma atividade de autoanálise e reescrita.

Oficina 5 – Escrita de uma carta de solicitação

Com base em uma pequena tabela¹⁴ contendo as características gerais do gênero carta de solicitação, pedimos que fizessem uma análise do rascunho escrito

¹² Veja no anexo E, página 100.

¹³ Veja no anexo F, páginas 125 a 144.

¹⁴ Veja no anexo E, página 100.

na oficina anterior. Esse momento foi para eles tirarem dúvidas com a professora ou trocarem ideias com os colegas sobre os questionamentos contidos na tabela. Em seguida, eles redigiram a versão entregue à professora para uma segunda análise. Além disso, esta mesma versão das cartas foi realmente entregue ao diretor¹⁵, que leu as cartinhas e, na semana seguinte, esteve na sala de aula desta turma dando as justificativas sobre o atraso na instalação dos equipamentos e prometeu que, após as férias de julho, as salas já estariam refrigeradas o que, de fato, aconteceu. Vale salientar que, embora essas cartas ainda não tivessem passado pelo processo de análise da pesquisa-ação, elas já causaram impacto social relevante na vida dos seus autores.

Oficina 6 – Articulação entre os períodos e entre os parágrafos do texto

Nesta oficina, foi realizada uma atividade¹⁶ que tratou da coesão e da coerência em um texto a partir do uso de articuladores lógicos e de conectivos, como *isso, seus, assim, mas e embora*. Foi feita uma abordagem acerca da articulação que um texto argumentativo precisa ter tanto entre seus períodos, quanto entre seus parágrafos.

Oficina 7 – Operadores argumentativos como instrumento para a articulação textual

Nesta oficina, reforçamos a importância do uso de operadores argumentativos com o fito de estabelecer relações de temporalidade, causalidade, oposição, conclusão, etc. Na atividade¹⁷ propriamente dita, exploramos o caráter persuasivo de alguns desses elementos. Ressaltamos, também, a relevância de outros recursos linguísticos que servem para estabelecer relações entre os períodos e parágrafos do texto argumentativo, como as expressões: por exemplo, dessa forma, por outro lado; e as sequências de numerais, como primeiro, primeiramente, em segundo lugar. Buscamos, assim, desenvolver a noção de articulação sob o ponto de vista teórico.

¹⁵ Foram entregues apenas cópias, pois os originais foram arquivados como dados para esta pesquisa.

¹⁶ Veja no anexo E, páginas 108 e 109. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215 e 216)

¹⁷ Veja no anexo E, páginas 110 e 111. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 217 e 218)

Oficina 8 – Grau de informatividade e qualidade dos argumentos em um texto

Nesta oficina, explanamos acerca do que um texto pode veicular, bem como sobre a qualidade persuasiva que os argumentos podem ter. Inicialmente, aplicamos uma atividade¹⁸ de análise de cartum, o qual exigia do leitor alto grau de informatividade para a sua compreensão. Esta primeira atividade da oficina foi realizada apenas oralmente, posteriormente, aplicamos outra atividade¹⁹ de análise de um texto com baixo grau de informatividade, a partir da qual os alunos responderam a questionamentos por escrito, buscando perceber em que consistiam as falhas do referido texto, as quais tornavam seu grau de informatividade baixo.

Oficina 9 – Seleção de argumentos para uma atividade de produção textual

Para reforçar os conhecimentos adquiridos na oficina anterior, aplicamos uma atividade²⁰ de produção escrita. A partir de textos motivadores, os alunos escreveram um texto dissertativo-argumentativo sobre a TV brasileira. Eles foram orientados a fazer um planejamento de escrita, de modo a selecionar antecipadamente os argumentos que iriam fundamentar seu ponto de vista, buscando torná-los o mais consistente possível por meio de comparações, exemplos, fatos e citações de vozes de autoridade. Os textos produzidos foram lidos oralmente por cada aluno, e, à medida em que as leituras iam acontecendo, dávamos alguns direcionamentos sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções.

Oficina 10 – Escrita textual com coesão e coerência

Nesta oficina, retomamos questões relativas à escrita com coesão e coerência das partes de um texto. Além de atendermos ao programa da disciplina, aplicamos uma atividade²¹, na qual solicitamos que os alunos fizessem a reescrita de um texto que apresentava vários problemas quanto à articulação, tentando corrigir tais

¹⁸ Veja no anexo E, página 112. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 230)

¹⁹ Veja no anexo E, páginas 114 e 115. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 232 e 233)

²⁰ Veja no anexo E, páginas 116 a 118 (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 233 a 235)

²¹ Veja no anexo E, páginas 119 a 120. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 236 e 237)

falhas. Embora, não seja o enfoque do nosso estudo, solicitamos também que os alunos fizessem os ajustes necessários relacionados à norma-padrão, pois no texto trabalhado havia recorrentes desvios.

Oficina 11 – Continuidade e progressão no texto dissertativo-argumentativo

Nesta oficina, explicamos sobre os processos de continuidade e progressão necessários para o bom desenvolvimento de um texto argumentativo, já que eles são essenciais para que um texto apresente coesão e coerência. Em seguida, aplicamos uma atividade²² de análise que tratava sobre os referidos processos, mostrando aos alunos que, enquanto a continuidade é responsável pela retomada de palavras, expressões ou ideias já expressas, cabe à progressão o avanço do texto por meio de acréscimos semânticos e pelo aprofundamento das ideias.

Oficina 12 – Estabelecimento da continuidade e da progressão textual

Nesta oficina, retomamos as explicações acerca dos processos de continuidade e progressão. Desta vez, a atividade²³ foi para que os alunos corrigissem um texto que, embora apresentasse alguns elementos de continuidade, deixava a desejar no que dizia respeito à progressão. Assim, solicitamos que eles reescrevessem o texto fazendo as adequações necessárias, visto que um texto sem continuidade parece estar fragmentado, faltando conexão entre as ideias; e um texto sem progressão torna-se repetitivo, pois as ideias não avançam. Essas produções foram lidas oralmente por cada aluno e nós fomos avaliando com eles as mudanças realizadas no texto.

Oficina 13 – Atividade de reescrita da carta de solicitação escrita na oficina 5

Nesta oficina, entregamos aos alunos suas cartas de solicitação²⁴ corrigidas quanto aos aspectos estruturais do gênero e quanto a questões

²² Veja no anexo E, páginas 121 a 123. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 249 a 251)

²³ Veja no anexo E, páginas 124. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 252)

²⁴ Foram entregues apenas cópias, pois os originais foram arquivados como dados para esta pesquisa.

relacionadas à norma-padrão da língua portuguesa. No entanto, antes que partissem para a reescrita, pontuamos oralmente sobre as dificuldades mais observadas na primeira versão da escrita no que se referia à articulação dos argumentos, por meio de operadores argumentativos, como favorecimento dos processos de continuidade e de progressão textuais. Ainda neste momento, chamamos atenção para fazerem uso em seus textos dos aspectos estudados nas oficinas anteriores. Em seguida, solicitamos a nova redação da carta de solicitação com ênfase no aprimoramento dos argumentos a fim de torná-los mais persuasivos.

Oficina 14 – Atendimento individualizado aos alunos que apresentaram dificuldades

Dando continuidade ao processo de reescrita, nesta última oficina, em virtude de três dos participantes terem apresentado dificuldade na compreensão do que seria a proposta de reescrita, realizando-a sem quaisquer modificações, fizemos uma nova explanação para a turma acerca do intuito da reescrita, a qual deveria ser aperfeiçoada com base no conteúdo estudado nas oficinas anteriores. Em seguida, enquanto alguns o faziam, nós atendemos individualmente os alunos que estavam com maior dificuldade nessa atividade, fazendo indagações sobre os argumentos que eles utilizaram em seus textos, sobre a forma como os argumentos se articulavam, sobre o sentido que queriam transmitir, enfim, fazendo-os mais uma vez refletirem sobre o processo de suas escritas.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

As categorias de análise dos dados de nossa pesquisa foram pensadas, inicialmente, a partir de um aspecto referente às características discursivas apontadas por Liberali (2013) para o ensino e aprendizagem de textos argumentativos. A primeira delas trata sobre a articulação entre as ideias do texto; e de outros dois aspectos referentes às características linguísticas: os de coesão verbal e nominal, e os de conexão. Posteriormente, a delimitação das categorias de análise foi concluída com os estudos teóricos de Koch (2011), Koch e Elias (2016), fundamentais também para o próprio conteúdo do nosso *corpus* de estudo²⁵.

Sendo o objetivo geral desta pesquisa identificar como a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, pode contribuir para os efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, e tendo em vista o exposto teórico desta seção, delimitamos duas categorias para a análise do *corpus* de nosso estudo: a continuidade e a progressão textual, em função dos operadores argumentativos empregados. Enquanto a continuidade é responsável pela retomada de palavras, expressões e ideias já expressas, a progressão é responsável pelo andamento do texto, isto é, pelos acréscimos semânticos e pelo aprofundamento de ideias.

Dessa forma, delimitamos também dois objetivos específicos que nos serviram de instrumentos para atingir o geral: 1) Descrever os usos dos operadores argumentativos para o efeito de continuidade textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino; 2) Descrever os usos dos operadores argumentativos para o efeito de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. A seguir, apresentamos a análise do *corpus* desta pesquisa conforme as duas categorias de análise delimitadas – 1) Operadores argumentativos para o efeito de continuidade textual; 2) Operadores argumentativos para o efeito de progressão textual – sobre as quais discutiremos simultaneamente no tópico seguinte.

²⁵ Veja no anexo F, páginas 125 a 144.

4.1 USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS PARA EFEITOS DE CONTINUIDADE E DE PROGRESSÃO

Nesta seção, dissertamos acerca da análise descritiva que fizemos nas cartas de solicitação que compuseram o *corpus* desta pesquisa, C1/ES (Carta 1/Escrita) a C10/ES (Carta 10/Escrita) e C1/RE (Carta 1/Rescrita) a C10/RE (Carta 10/Rescrita). Discorreremos mais enfaticamente sobre as situações de uso dos operadores argumentativos que estejam atreladas aos efeitos de continuidade e de progressão textual, contudo, foram observados nos dados alguns aspectos pertinentes como, por exemplo, a progressão textual por meio do fenômeno da referenciação e a organização discursiva do gênero carta de solicitação, conforme veremos mais à frente, os quais, embora não sejam objeto de análise de nosso estudo, achamos relevante trazer para este debate. Começamos a discussão pelas considerações sobre C1/ES, dando sequência com C1/RE em análise comparativa. Desse modo, analisaremos, primeiramente, os dois textos do P1 (Participante 1), depois do P2, e, assim, sucessivamente até concluirmos as ponderações sobre os 20 textos dos 10 participantes.

Em C1/ES²⁶, constatamos que P1 segue uma orientação discursiva diferente daquela que foi dada na oficina 4. Ademais, houve duas solicitações e não apenas uma, como acordado entre os participantes da ação. Além de solicitar a instalação do aparelho de ar condicionado, P1 faz um apelo relacionado à merenda escolar e já apresenta os dois pedidos no segundo parágrafo de introdução.

Eu vim aqui falar de 2 coisas
Básicas que é sobre o ar-condiciona-
do nas salas e sobre a merenda escolar.
(P1, C1/ES – Anexo F, pág. 125)

Contudo, vamos observar aqui apenas a continuidade e a progressão relacionada à primeira solicitação. O terceiro parágrafo é iniciado pelo operador argumentativo “Assim”, que é seguido da partícula condicional “se”, embora esta não esteja, nesse contexto, criando uma condição para o argumento “seria bom demais”. Vejamos o trecho:

²⁶ Veja no anexo F, página 125.

Assim se a nossa sala fosse
a 1 a ser colocada o Ar seria bom
demais **porque** a nossa ela e muito
quente meu deus muito quente **mesmo**.
(P1, C1/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 125)

O propósito de uso do operador argumentativo “Assim” foi o de articular o argumento relativo à sala ser muito quente, introduzido por meio do operador argumentativo “porque”, o qual foi usado como elo de progressão textual com efeito de apresentação da causa. O objetivo deste último foi justificar o pedido, mas a forma como P1 apresentou os argumentos está invertida, pois colocou a conclusão antes da causa. Na escala argumentativa, o primeiro – “seria bom demais” – é mais fraco e o segundo – “a nossa ela (sala) e (é) muito quente meu deus muito quente mesmo” – é mais forte. Portanto, neste caso, o participante tenta articular os dois enunciados de uma mesma classe apresentados em gradação de força crescente, o que se alinha com o postulado de Koch (2015).

Apesar do operador argumentativo “Assim” ter sido usado como elo para a continuidade textual, esta não foi bem construída, em razão de o P1 não fazer distinção entre a natureza dos argumentos. A dificuldade apresentada por este e por outros participantes, como veremos mais à frente, mostra-nos o quão urgente é aplicar ao ensino de língua portuguesa os preceitos basilares da BNCC (2017, p. 74) para a construção da textualidade, sendo, portanto, fundamental corroborar para que os estudantes estejam aptos a:

- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.
- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Na C1/RE²⁷, o P1 faz algumas mudanças na organização textual em relação à C1/ES, apresenta-se e faz a solicitação em um mesmo parágrafo, o que podemos considerar um avanço, tendo em vista a natureza do gênero carta de solicitação.

²⁷ Veja no anexo F, página 126.

No segundo parágrafo, não houve alteração em relação à C1/ES, de modo que não percebemos evolução quanto à continuidade e à progressão textual.

No entanto, embora não esteja relacionado ao objeto de pesquisa, foi percebido no terceiro parágrafo mais um avanço em relação à C1/ES, pois, como o P1 tratava de duas solicitações, ele usou um novo marcador discursivo – “no que diz respeito à” – para retomar o segundo pedido e, depois, argumentar sobre ele.

Nesta versão, houve o acréscimo de um parágrafo sintetizador sobre os benefícios a serem gerados com o atendimento dos dois pedidos:

Dessa maneira, as aulas serão mais prazerosas, **pois** nós estaria muito satisfeito. (P1, C1/RE – Grifos nossos– Anexo F, pág. 126).

Compreendemos que o parágrafo, introduzido pelo operador argumentativo “Dessa maneira”, revela que o participante buscou utilizar os assuntos discutidos nas oficinas e conseguiu produzir um efeito de progressão textual, fazendo com que seu texto ficasse com uma articulação argumentativa mais bem construída, o que consideramos também outro avanço neste processo de intervenção. Ainda neste parágrafo, observamos um efeito de continuidade intraparafrasal articulada pelo operador argumentativo “pois”.

Apesar de o P1 ter sido um dos participantes da ação com maior dificuldade no momento de reescrita da carta de solicitação, ainda foi possível constatar um avanço mediano em relação à escrita. Podemos associar esse avanço ao fato de nossas oficinas interventivas terem visado não apenas a uma aplicação de SD engessada, mas, sim, percebendo cada participante como um ser único em suas peculiaridades, respeitando-as e buscando colaborar para a superação das dificuldades individuais de cada um.

Em C2/ES²⁸, o P2, no primeiro parágrafo, agradece por melhorias já implementadas na escola e deixa implícito que elas se tratavam de pedidos feitos anteriormente. Vejamos:

Querido diretor, gostaria de primeiramente agradecer por todas as melhorias nos últimos anos da escola [REDACTED] [REDACTED] é parabeniza-lo pelo seu trabalho é o otimo diretor que você é, obrigado pela reforma dos banheiros, e pela mudança da cantina, transformação do jardim.
(P2, C2/ES – Grifos nossos– Anexo F, pág. 127)

²⁸ Veja no anexo F, página 127.

No trecho acima, também identificamos o uso do operador argumentativo “é”, na terceira linha, provocando efeito de continuidade textual por acréscimo. Sobre os desvios ortográficos, é válido lembrar que essas inadequações não estão sendo analisadas nesta discussão, conforme explicamos no capítulo destinado aos aspectos metodológicos desta pesquisa. Contudo, esse tipo de ocorrência será levado em consideração nos casos em que, na escrita, a compreensão do texto estiver prejudicada e, na reescrita, quando a evolução neste aspecto tiver sido um dos fatores que corroboraram para uma melhor articulação textual, bem como para que o participante tivesse êxito no ato de argumentar, já que a argumentação é o resultado textual da combinação entre diferentes componentes (KOCH; ELIAS, 2016).

No parágrafo seguinte da C2/ES, verificamos o uso do operador argumentativo “também” como progressão textual por acréscimo para a conclusão do que apareceu no primeiro parágrafo.

quero **também**, apresentar um pedido que é agilizar na instalação dos ar condicionados, é muito difícil conviver com esse calor e muito estressante e acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, leva-nos **até** a adoecer.
(P2, C2/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 127)

Neste parágrafo, vemos que o P2 apresenta um argumento de causa – “é muito difícil conviver com esse calor e muito estressante” –, mas sem usar operador argumentativo. Esta construção nos fez ver que, embora P2 não tenha explicitado o operador argumentativo, sabe organizar uma situação comunicativa em favor de sua opinião, trazendo, inclusive, em um mesmo trecho, mais de um argumento, conforme constatamos pela recorrência ao operador argumentativo “e” para efeito de continuidade textual intraparágrafal por adição.

Outro aspecto observado no trecho acima foi o uso do operador argumentativo “até”, reforçando a ideia de que o argumento se sobrepõe aos demais na escala argumentativa, a qual, segundo Koch (2015), pode apontar para uma gradação para o mais forte, estando o “até” no topo da lista, ou para o mais fraco, que pode ser articulado por *ao menos*, *pelo menos* ou *no mínimo*, os quais deixariam implícita a existência de outros mais fortes.

Ainda na C2/ES, no terceiro parágrafo,

Portanto solicitamos com urgência a instalação dos ar condicionados, **que** nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação de instalar, **para** um ambiente de melhor convivência e mais agradável.
(P2, C2/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 127)

P2 faz seu texto progredir usando o operador argumentativo “Portanto”, ao mesmo tempo em que provoca o sentido de conclusão na articulação interparágrafos. No âmbito da continuidade intraparágrafal, faz uso do operador argumentativo “que” – porque – para a articulação de um efeito causal constituído pela intercalação de dois argumentos contrários (“estamos no direito” e “você na obrigação”). A ideia de conclusão é reforçada pela presença de um elemento linguístico necessário à carta de solicitação (“solicitamos”) e pela relação de finalidade da solicitação (“para um ambiente de melhor convivência e mais agradável”), organizada pelo uso do operador “para”. Esses usos se alinham ao fato de que as estruturas

causais são proposições ligadas por conectivos causais, como **porque** ou **afim de que**, as que se costuma chamar de finais. Na verdade, a relação meio/fim encerra sempre uma relação de causa/consequência; o que as diferencia é o caráter intencional da primeira. (KOCH, p. 122, (2015))

Na C2/RE²⁹, não percebemos alterações no primeiro parágrafo em relação à C2/ES, mas, do segundo em diante, observamos algumas mudanças.

Portanto solicitamos com urgência a instalação dos ar condicionados, **que** nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação de instalar, **para** um ambiente de melhor convivência e mais agradável.
(P2, C2/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 127)

O segundo parágrafo, por exemplo, iniciado com o uso do operador argumentativo “No entanto”, marca não apenas a progressão textual, mas também a oposição entre as melhorias já realizadas e a falta de agilidade na instalação do aparelho de ar condicionado, o que avaliamos como um progresso no que diz respeito ao ato de argumentar, assunto bastante discutido nas atividades de leitura das oficinas de intervenção. Além disso, o P2 acrescentou o operador argumentativo de causa (“pois”) não empregado na C2/ES, o que, ao nosso ver, contribuiu para articular adequadamente a continuidade dentro do período, acrescentando, assim, uma justificativa relativa ao enunciado anterior do modo como sugere Koch, (2015). Ainda coadunando com a perspectiva da autora, notamos o emprego de “Portanto”, o qual foi usado para estabelecer uma conexão lógica que corroborou para a progressão textual. Vejamos o trecho:

No entanto, gostaria de pedir que é agilizar a instalação dos ar condi- na sala do 9º F, **pois** é muito difícil conviver com esse calor estressante **que** acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, levando-nos **até** a adoecer.

²⁹ Veja no anexo F, página 127.

Portanto, para termos um ambiente de melhor convivência adequado e agradável, o atendimento do pedido acima se faz urgente (P2, C2/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 128)

Enquanto os operadores do tipo lógico encaixam uma oração em outra, transformando-a em termo desta, de modo a constituírem uma só oração com predicado complexo, os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em texto, ou seja, constituindo um discurso (KOCH, 2015). Por isso, eles aparecem também encadeando orações de períodos diferentes ou parágrafos, como ocorre no exemplo acima citado.

Mesmo não sendo objeto de nossa análise, é pertinente destacarmos outras evoluções do P2 na reescrita desse trecho, visto que foram conteúdos abordados nas oficinas de intervenção desta pesquisa-ação. Assim, ressaltamos o paralelismo realizado entre as formas verbais “atrapalhando” e “levando-nos”, não existente em C2/ES.

Diferentemente da forma pouco polida em que apresenta seus argumentos finais na C2/ES (“nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação”), na C2/RE, P2 usa o mesmo operador argumentativo de conclusão utilizado na P2/ES e acrescenta a finalidade do argumento em outro tom discursivo (“para termos um ambiente de melhor convivência adequado e agradável”), reforçando, pela inversão das sentenças, o teor persuasivo do “atendimento do pedido acima se faz urgente”– objeto da carta de solicitação. Embora a C2/RE ainda revele muitos aspectos estruturais a serem trabalhados na produção textual do P2, consideramos haver avanço significativo, pois, além da inversão das sentenças na construção do parágrafo, faz uso do elemento referencial “acima”, em demonstração ao que foi mencionado nas oficinas no tocante à localização de um trecho dentro do texto.

Sobre a necessidade de continuar avançando no que concerne ao ensino de produção textual, retomamos os preceitos teóricos de Camps e Dolz (1995), cuja ênfase recai sobre a relevância de se explorar os gêneros argumentativos em sala de aula, de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e de promover reflexão acerca da realidade e fomentar o desejo de transformação social. Dessa maneira, o ensino-aprendizagem desses gêneros é fulcral para promover a capacidade comunicativa e reflexiva do estudante, além de possibilitar-lhe o domínio da articulação adequada

das suas ideias ao defender um ponto de vista, bem como aumentar a sua criticidade, não mais se deixando manipular.

Na análise da escrita de P3, vemos que a C3/ES³⁰ apresenta a existência de dois parágrafos introdutórios.

Diretor venho aqui lhe agradecer pelas suas ações positivas para a nossa escola, ações positivas como, banheiro, as escadas, a cantina, a pracinha e o patio.

Quero lhe apresentar está carta de solicitação, para dizer que a nossa turma está passando dificuldades com o clima na da sala que está muito quente, **não só** a nossa sala **como** todas as outras estão passando dificuldades...

(P3, C3/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 129)

O pedido, contudo, é expresso apenas no segundo parágrafo. Nele, percebemos que o P3 faz uso do operador argumentativo “não só...como”, expressando uma argumentação não apenas em favor de sua posição, a sala de aula do 9º ano, mas de outras salas em que os alunos vivenciam o mesmo problema. Avaliamos o fato de o P3 interceder também pelas demais turmas como uma estratégia persuasiva, já que, assim, o problema vivenciado poderá ser visto em maior amplitude, pois deixa de ser algo restrito a apenas uma turma e passa a ser uma questão envolvendo todas as salas de aula da escola.

Na C3/ES, percebemos que o P3, embora tenha internalizado a estrutura discursiva sugerida na oficina 4, o que é um aspecto positivo, limitou-se, praticamente, ao uso repetitivo do operador argumentativo “também” que, mesmo provocando efeitos discursivos de acréscimo, ocorre em instantes diferentes, ora para a continuidade (quatro ocorrências), ora para a progressão (uma ocorrência), conforme podemos observar:

[...]

Queria pedir para o senhor ter mais agilidade na instalação dos ar-condicionados na sala do 9º F e **também** nas demais salas de aulas da Escola, **pois** a situação dos demais alunos **também** está difícil com o calor que nós estamos passando.

Quero dizer **também** que as aulas **também** podem ser mais produtivas com uma temperatura amigável, acho que o diretor **também** poderia reduzir o tempo de cada aula

[...] (P3, C3/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 129)

No terceiro parágrafo, detectamos ainda o uso do operador argumentativo “pois” com efeito de continuidade para expressar causa e enfatizar o argumento já

³⁰ Veja no anexo F, página 129.

apresentado no parágrafo anterior. Isso nos mostra mais uma vez que, no gênero carta de solicitação, é recorrente a necessidade de se utilizar operadores que articulem a noção de causa e consequência como vimos em Koch (2015).

Na C3/RE³¹, o P3 repete basicamente o mesmo parágrafo de introdução utilizado na C3/ES, em que deixa implícito que, anteriormente, o diretor da escola havia atendido a alguns pedidos dos alunos. Contudo, introduz, a partir do uso do operador “mas ainda”, a ideia de que novo pedido será feito (“temo outras necessidades”). Essa ocorrência de continuidade nos fez ver que, da escrita para a reescrita, houve a compreensão de que a carta de solicitação, embora começando por um agradecimento, deveria introduzir, mesmo sem particularizar, uma solicitação por algo.

No segundo parágrafo, P3 inicia sua carta com uma descrição pormenorizada das dificuldades enfrentadas pelo calor, mas não explicita o pedido. Assim como procedera na C3/ES, argumenta em favor tanto de sua sala como de outras. A estrutura desta argumentação, contudo, vem alicerçada pelo uso do operador argumentativo “Além do mais”, numa demonstração evidente de que essa forma discursiva é resultante das oficinas de que foi participante.

[...]

Nossa turma está passando dificuldades com o clima na da sala que está muito quente **pois** existem na sala de aula 4 ventiladores **mais apenas** 2 funcionam com dificuldades. **Além do mais** não só a nossa sala como todas as outras estão passando dificuldades.

[...]” (P3, C3/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 129)

Ainda neste parágrafo, ele usa outros operadores argumentativos: “pois” articulando a continuidade e expressando a causa do fato exposto; “mais apenas” para introduzir uma justificativa e dar continuidade ao texto, o que avaliamos positivamente, tendo em vista que na estrutura da C3/ES aparecia somente o operador “não só...como”. De acordo com Koch (2015), esse operador promove a soma de argumentos em prol de uma conclusão, os quais estão inseridos em uma mesma classe argumentativa.

A investigação no processo de evolução na escrita dos participantes nos revelou que os avanços são lentos e graduais, pois, às vezes, na passagem da escrita para a reescrita não são observadas modificações necessárias como, por exemplo, o que aconteceu com o terceiro parágrafo da C3/RE. Mesmo assim, observamos, no

³¹ Veja no anexo F, página 129.

início do parágrafo, a ocorrência do operador argumentativo “Diante de”, como marca de explicitação, destacando o efeito de progressão textual. Essa forma de argumentação ocorre também no último parágrafo, em que o P3 usa o operador argumentativo “Além disso” também para a progressão, mas, neste caso, para expressar acréscimo.

Diante desse problema, quero pedir para o senhor ter mais agilidade na instalação dos ar-condicionados na sala do 9º F [...]

Além disso, quero dizer, que as aulas podem ser mais produtivas com uma temperatura confortável.[...]

(P3, C3/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 130)

Conforme podemos conferir na análise descritiva acima, o P3 apresentou avanços relevantes ao reescrever a carta de solicitação, pois recorreu ao uso de novos operadores argumentativos, articulando melhor os movimentos de continuidade e de progressão, além de realizar outras adequações no seu texto a fim de torná-lo mais persuasivo. Essa evolução aponta para o êxito de nossa empreitada, uma vez que começa a se revelar nos participantes a capacidade de selecionar informações e dados, argumentos e outras referências, articulando-os para que o texto produzido tivesse um nível de aprofundamento para além do senso comum, apresentando sustentação da posição defendida (BNCC, 2017).

Analisemos agora as produções textuais do P4.

A C4/ES³² é composta por três parágrafos, sendo que o primeiro ficou bem extenso em relação aos outros e, ainda assim, não chegou a apresentar de maneira explícita o objeto da solicitação. Vejamos:

Cumprimento-lhe com a benção de Deus. Admiro-lhe muito pela forma como trata os alunos e o patrimônio escolar e sabe mudar o **que** precisa na hora certa. Parabenizo-lhe por tal ato **que** nem todos diretores tem. **porém** que muitíssimo dizer-lhe sem mais delongas de forma direta e sincera, que essas reforma da escola está precisando ser concluida o mais rápido Possível, Principalmente a sala 5, 9º F, Pense juntamente comigo: estamos no verão, passamos na sala, (5:15 horas e quinze minutos) todosos dias lecionaveis e **ainda** a sala é bem do lado do SOL. Contando que pode Prejudicar a saúde dos Alunos que la se encontra. O Dr. Carlos não erra quando diz: *Quintura é um perigo poem em risco sua saúde e a do seu amigo*, os alunos estão ficando eslessados e doentes*...

(P4, C4/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 131)

Neste parágrafo de introdução, percebemos que o P4 utiliza o operador argumentativo “porém” para articular a continuidade textual que expressa ideia oposta

³² Veja no anexo F, página 130.

e apresenta, de modo implícito, uma crítica à gestão escolar. Em seguida, em “e ainda” o operador argumentativo “e” dá ideia de acréscimo e traz efeito de continuidade, assim como “ainda”, sendo que o último exerce função de reforço ao argumento subsequente.

Vossa senhoria poderia nos conceder que seja nossa sala a primeira a ser reformada, caso nossas condições seja inadequada Como vos digo, **mas** uma boa parte **ainda** vem para escola com animo forte, Com bastante disposição.
(P4, C4/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 131)

O operador argumentativo “ainda”, observado acima, causa efeito de continuidade e provoca ênfase ao argumento. Em seguida, o P4 conclui a carta fazendo elogios gerais à escola, mas sem usar operadores argumentativos.

Digo-lhe verdadeiramente que sinto uma alegria imensa e um gozo indizível por poder estudar neste colégio, repleto de excelente profissionais e uma ótima qualidade de aprendizado que os professores propocionamos alunos, findo aqui pedindo minhas sinceras desculpas se fui chato em algum momento.
(P4, C4/ES – Anexo F, pág. 131)

Na C4/RE³³, constatamos um rearranjo textual, pois o P4 dividiu o conteúdo do primeiro parágrafo da C4/ES para dois parágrafos na C4/RE, marcando a divisão pelo operador argumentativo “Então”, que, além de trazer ideia de conclusão e efeito de progressão textual, dá ao texto um sentido de persuasão maior pela aproximação que estabelece com o interlocutor (“Então pense juntamente comigo”).

[...] Porém quero muitíssimo dizer-lhe sem mais delongas de forma direta e sincera que essa reforma da escola está precisando ser concluída O mais rápido Possível, Principalmente a sala 5, 9º F.
Então pense juntamente comigo: estamos no verão, passamos na sala, (5:15 horas e quinze minutos), todos os dias lecionáveis, e ainda a sala é bem do lado do sol. [...]
(P4, C4/RE – Grifo nosso – Anexo F, pág. 134)

No terceiro parágrafo da C4/RE, vemos que o P4 promove a progressão textual por meio do operador argumentativo “Em vista disso”, com o propósito de fazer uma conclusão sobre todas as ideias apresentadas anteriormente. Também houve acréscimo um pequeno parágrafo de fechamento, introduzido pelo operador argumentativo “Por fim”, onde observamos uma progressão conclusiva acerca da forma como ele se expressou ao dissertar, mas não do texto em si. Contudo, consideramos que o referido operador serviu de elo para finalizar a carta.

³³ Veja no anexo F, página 134.

Em vista disso, Vossa senhoria, poderia nos Conceder que seja nossa sala a primeira a ser reformada. Caso nossas Condições seja inadequada Como vos digo, mas uma boa parte ainda vem para escola com ânimo forte, Com bastante dis-posição. Digo-lhe verdadeiramente que sinto uma alegria mensa e um gozo indisível por poder estudar neste Colégio, respeito de excelentes profissionais e uma ótima qualidade de aprendizado que os professore proporciona os alunos.

Por fim, peço sinceras desculpas, se fui chato em algum momento. (P4, C4/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 132)

Foi nítido o esforço do P4 para aperfeiçoar seu texto, no entanto, apesar de alguns avanços observados na continuidade e na progressão por meio do acréscimo de alguns operadores e de uma reorganização textual, conforme comentamos anteriormente, concluímos ser fundamental mais práticas orientadas para determinados fins de comunicações, função a ser desempenhada pela escola.

Quanto ao P5, trata-se de um participante com bastante limitações na escrita, ele escreve apenas em caixa alta sem fazer distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e relatou que não sabe escrever diferente. Entre outros aspectos, identificamos, também, marcas de oralidade, como no trecho “TIPO O BANHEIRO FICOU MUITO SHOW”. Na C5/ES³⁴, apesar das dificuldades formais na escrita, o P5 consegue seguir a orientação discursiva proposta nas oficinas preparatórias para a primeira escrita da carta de solicitação: elogios às melhorias já implementadas; apresentação do pedido; motivos pelos quais ele deve ser atendido; e agradecimento prévio ao final da carta, pressupondo que a solicitação seria aceita, o que avaliamos como forma de persuasão do seu interlocutor.

CARO DIRETO, ESTOU AQUI PARA SITA OPERAÇÕES NA ESCOLA [REDACTED] ESTOU ESCREVENDO AQUI PARA VOCÊ PARA LE AGRADECE PELAS REFORMAS FEITO NA ESCOLA TIPO O BANHEIRO FICOU MUITO SHOW E TAMBEM A REFORMA DO NOSSO JARDIM E VARIOS OUTRAS COISAS.

É QUERIA FALA TAMBEM SOBRE OS MOTIVOS PELO QUAIS AS SALAS SERTÃO QUENTE E PEDIR QUE ESSA REFORMA DO 9ºF DOS ARCONDICIONADO SEJA RAPIDOO POSSIVEL POR QUE DIFICUTA MUITO ESTUDA NO CALOR COM UMA SALA QUE SÓ PRESTA 2 VENTILADORES.

QUERIA AGRADECER PELA CONSIENTIZAÇÃO PELO O AMBIENTE MENOS QUENTE AS SALAS SERIA MUITO MAI MELHOR E MAIS PRAZEROSAS

E BEM MAIS MELHOR (P5, C5/ES – Grifo nosso – Anexo F, pág. 133)

Nesta versão não foi identificado o uso de operadores argumentativos como elo para os efeitos de continuidade e de progressão textual. Já na C5/RE³⁵

³⁴ Veja no anexo F, página 133.

³⁵ Veja no anexo F, página 133.

percebemos um razoável progresso, pois, além de ajustes importantes quanto à norma-padrão – nosso objeto de análise não inclui essa questão, mas, como os problemas relacionados a isso interferiam na compreensão do texto, achamos pertinente mencionar o fato nesta discussão – o P5 recorre ao uso de três operadores argumentativos que, de acordo com nossa percepção, contribuíram para uma articulação mais adequada do seu texto: “PORÉM”, no primeiro parágrafo, o qual introduz ideia adversa e efeito de progressão textual; “POR ISSO”, que aparece relacionando causa e consequência no segundo parágrafo e produz efeito de continuidade; e “DIANTE DESSA SITUAÇÃO”, no último, para sintetizar os problemas relatados e introduzir mais um apelo e os benefícios a serem gerados pelo atendimento da solicitação, o que trouxe ao trecho efeito de progressão.

Esse dado, exposto no trecho abaixo, vai ao encontro dos preceitos de Koch e Elias (2016). De acordo com elas, as estratégias de progressão e continuidade são responsáveis pelo constante ir e vir entre o que foi dito e o que está por ser dito. Esses recursos linguísticos corroboram para a coesão textual, pois possibilitam “amarrar” entre si as várias partes do texto, ampliando sua legibilidade; e favorecem a construção da coerência, permitindo ao leitor ir desvendando a argumentação que encerra o texto.

SENHOR DIRETOR, ESTOU AQUI PARA AGRADECER
PELAS REFORMAS FEITAS NA ESCOLA. O BANHEIRO
FICOU MUITO SHOW E O NOSSO JARDIM TAMBÉM. **PORÉM**
PRECISAMOS DE MAIS UMA COISA, UM AR CONDICIONADO
PARA RESOLVER O PROBLEMA DO CALOR NA SALA.

NOSSA SALA É MUITO QUENTE E, **POR ISSO**,
NÃO CONSEGUIMOS SE CONCENTRAR PARA APRENDE...
E QUANDO O AR CONDICIONADO CHEGA TODO OS
POBLEMAS VÃO SUMIR E QUERO QUE O SENHOR OLHE
PARA TODOS OS DIREITOS DA NOSSA ESCOLA.

DIANTE DESSA SITUAÇÃO, ESPERO QUE O SENHOR
SE COMPADÇA DE NÓS. TENHO CERTEZA QUE
AS AULAS SERÃO MUITO MAIS PRODUTIVAS E MAIS
MELHOR E OS ALUNOS VÃO SE INTERESSAR MAIS.

(P5, C5/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 134)

Mesmo não se constituindo objeto de nossa investigação, não podemos deixar de ressaltar o valor dos argumentos empregados, pois, enquanto na C5/ES, mais especificamente no segundo parágrafo, o P5 apenas enumera os motivos e argui ser difícil estudar no calor, na C5/RE, chama a atenção para o fato de que com a instalação do aparelho de ar condicionado “todo os problemas vão sumir”, ou seja,

todas as consequências advindas de um ambiente adverso ao estudo seriam neutralizadas.

Passamos agora a análise do processo de escrita e reescrita do P6.

Na C6/ES³⁶, o P6 segue uma orientação discursiva propícia para o gênero carta de solicitação e que se assemelha ao que foi proposto nas oficinas da intervenção. Avaliamos que esse participante inicia o segundo parágrafo com o operador argumentativo “mais também”, que, no contexto, promove efeito de progressão e sinaliza para a introdução de ideia oposta ao exposto no primeiro parágrafo, de modo que, se naquele havia elogios às benfeitorias da gestão na escola, neste há uma crítica implícita por meio do relato do desconforto enfrentado pelos alunos na sala de aula devido ao calor extremo no ambiente. Já o operador argumentativo “porque” expressa causa, dando efeito de progressão, enquanto o “apenas” foi usado para reforçar o argumento, e o “então” para expressar uma ideia conclusiva, articulando a progressão do texto, conforme podemos” verificar em seu texto.

[...]

mais também vim aqui para solicitar a argilização dos ar condicionado **porque** o carlor que faz **e** muito grande é os vetilador não da conta em uma sala de 30 alunos **apenas** 2 ventilado estão prestando é esse calor é de mais **então**, por favor queria pedir agilização da estalacão dos ar condicionado

e com certeza as aulas serão melhores e mais confortável sem o calor é com o clima melhor é poucas pessoa vão ficar com muito carlor é que tem muita gente que chega a adoecer com problema de garganta **então** esse problema vai acabar

(P6, C6/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 135)

As mudanças mais sensíveis foram observadas na produção do terceiro parágrafo, visto que, na C6/Es, observamos os usos dos operadores “então” com o mesmo efeito discursivo de ocorrência anterior, e o “e”, o qual tem finalidade de acrescentar ideias e trazer efeito de continuidade em relação ao conteúdo do segundo parágrafo. Na C6/RE, P6 faz escolhas lexicais e gramaticais mais apropriadas à carta de solicitação: “... mais confortável...tem muita gente que chega a adoecer...esse problema vai acabar” por “mais confortáveis... as pessoa adoecem com facilidade... os porcentuais de gente doente vai diminuir”, além de ter substituído o “e”, no início do

³⁶ Veja no anexo F, página 135.

parágrafo pelo uso do operador argumentativo “Assim”, o qual, no contexto, traz uma ideia conclusiva e efeito de progressão textual.

Assim, com certeza, as aulas serão melhores e mais confortáveis sem o calor é com muito o calor é as pessoa adocece com facilidade é com a refrigeração os percentuais de gente doente vai diminuir É o aprendizado vai melhora.
(P6, C6/RE – Grifo nosso – Anexo F, pág. 135)

Atribuímos às práticas de leitura desenvolvidas ao longo das oficinas as tentativas de domínio dos meios necessários à produção textual. Nessa mesma diretriz de ensino, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam que a aprendizagem da língua escrita se faz pela confrontação com um universo de textos, com os quais devemos ter um contato prévio. Dessa forma, a exploração leitora dos textos argumentativos analisados pelos participantes no decorrer das oficinas de nossa intervenção se constituiu como um importante elemento para o ensino de produção textual.

Vale destacar também outros aspectos: na C6/RE³⁷, identificamos que, diferentemente do que fez na C6/ES, o P6 já inclui a solicitação no parágrafo de introdução da carta, apesar de não explicitar o pedido – “porém ainda temos outras necessidades” –, do mesmo modo como fez o P3 na reescrita. Essa semelhança, provavelmente, deve-se ao fato de que durante as oficinas os participantes tiveram a liberdade de trocar informações sobre os movimentos retóricos do gênero carta de solicitação. É interessante observar, ainda, que o P6, assim como o P3, também faz essa prévia do pedido por meio de um operador argumentativo com sentido de adversidade produzindo efeito de progressão textual.

No segundo parágrafo da C6/RE, avaliamos que o P6 apresentou também uma evolução considerável na articulação dos argumentos em relação à C6/ES.

A principal **dessa** necessidades é a refrigeração da nossa sala de aula. **Por isso**, venho aqui solicitar a argilidade dos ar condicionado, **pois** o calor que faz é muito grande eosvetiladores não dão conta da sala lotada. **Apenas** dois estão prestando, é esse calor é de mais. **Então**, por favor, queria pedir agilidade da instalação dos ar condicionado.
(P6, C6/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 136)

Notamos que P6 faz, no início do parágrafo, um movimento de progressão textual por meio do elemento referencial “dessa”. Nesse caso, a progressão se deu através do processo denominado referenciação, o que nos mostrou que os

³⁷ Veja no anexo F, página 136.

operadores argumentativos nem sempre serão imprescindíveis para a progressão do texto. Em seguida, percebemos que o P6 usa os operadores argumentativos “Por isso” para expressar justificativa; “pois” para explicitar causa; “Apenas” para destacar o argumento; e “Então” para dar uma explicação. Todos esses operadores corroboraram para efeito de continuidade intraparágrafal. Esse último operador, o qual, muitas vezes, é usado para expressar conclusão, tem aparecido nas cartas do *corpus* de nossa pesquisa de modo recorrente, entretanto, observamos que ele tem servido mais para explicar causas, visto que isso provoca um importante efeito argumentativo.

Ao comparar as duas produções textuais do P6, pudemos constatar que houve um importante amadurecimento de sua escrita no que diz respeito aos movimentos de continuidade e de progressão textual, seja por intermédio de operadores argumentativos ou não. Consideramos importante trazer esses outros aspectos para essa discussão em virtude de avaliarmos que eles são, de certa forma, resultados das oficinas de intervenção que aplicamos durante a pesquisa-ação que realizamos com esses participantes.

Quanto ao P7, observamos que na C7/ES³⁸, ele articulou muito bem seus argumentos em prol da solicitação – “a sala 9F seja uma das primeiras...” – e, na continuidade do argumento, usa a causalidade com o operador “pois”, igualmente, de modo muito argumentativo “uma das salas mais quentes”. Conferimos, ainda, o uso da expressão “vim aqui”, empregada também por outros participantes – P1, P3, P5 e P6 – o que torna a carta de solicitação um espaço dêitico.

Vim aqui pra lhe pedir que a sala
05 da turma do 9F seja uma das
primeiras salas a ser colocada o
ar condicionado, **pois** é um das salas
mais quentes da escola. (P7, C7/ES – Grifo nosso – Anexo F, pág. 137)

No segundo parágrafo, notamos o uso do operador “também”, trazendo ideia de inclusão e corroborando para o efeito de continuidade textual. Além disso, como vemos abaixo, o P7 explicou a causa pela qual o pedido deveria ser atendido, recorrendo novamente ao operador argumentativo “pois”.

Nessa sala á 4 ventiladores, **só**
fuciona **apenas** 2 ventiladores, vim
lhe pedir **também** que agilizasse na
instalação do ar condicionado **pois** a sala

³⁸ Veja no anexo F, página 137.

é muito quente. (P7, C7/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 137)

Essa relação de causalidade é entendida por Koch e Elias (2016) com base na construção de sentido expressa pela conexão de duas orações, de modo que uma aparece para encerrar a consequência contida na outra, ou seja, a relação de causa se refere à conexão causa-consequência ou causa-efeito entre dois eventos.

Ainda no trecho acima, observamos o uso de “só” e “apenas” para reforçar o argumento. Entretanto, faltou nessa estrutura argumentativa um operador para marcar a oposição introduzida pela partícula “só”. A seguir, vemos que, no terceiro parágrafo, o P7 apresenta outras possibilidades para tornar as aulas mais produtivas além do seu pedido principal, que era relativo à instalação do aparelho de ar condicionado.

As aulas poderiam ser mais
produtivas se tivesse aula em campo,
seria legal é os alunos aprenderiam
mais rapido. Depois da aula
em campo os alunos poderiam fazer
um resumo sobre a aula e o que
aprendeu. (P7, C7/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 137)

Ao analisarmos a C7/ RE³⁹ verificamos que o P7 altera o último parágrafo da primeira versão e constrói um outro demonstrando gratidão prévia pelo atendimento do pedido, o que reforçou o teor persuasivo da seu texto.

Desde já, agradeço pela escola maravilhosa
que é o [REDACTED] e por todas as coisas que
o senhor tem feito pela gente. Desculpe-me se
alguma vez fiz alguma coisa que você não gostou.
(P7, C7/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 138)

Como vimos no decorrer dessa discussão, esse argumento foi identificado em outras cartas, mas, em todos os casos já mencionados, ele veio no parágrafo inicial. Observamos, também, que houve, no início do terceiro parágrafo, uma progressão textual articulada pelo uso da expressão “Desde já” a qual expressava noção de temporalidade.

Nos demais parágrafos, não constatamos nenhuma alteração, no entanto, essas alterações no parágrafo final da carta demonstram um progresso mediano por parte desse participante, mas, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de

³⁹ Veja no anexo F, página 138.

continuarmos investindo em estratégias de ensino-aprendizagem que fomentem resultados mais satisfatórios.

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a aprendizagem da escrita se situa ao longo da temporalidade escolar. Assim, para abordá-la satisfatoriamente, é necessário prever linhas de força coerentes do início ao fim da educação básica. Os autores afirmam, ainda, que

Essas linhas de força servem para assegurar a continuidade do trabalho dos professores. Nossa visão da progressão é uma visão espiral, que apresenta continuidades e rupturas. Cada trabalho com o gênero textual não é jamais feito de maneira definitiva. A cada série os mesmos gêneros podem ser retomados, com os conteúdos da etapa anterior sendo tratados em um grau de exigência maior na etapa posterior [...] Insistir sobre a continuidade não significa que os objetivos sejam os mesmos: no início do novo ciclo, eles podem ser reformulados para fazer avançar as aprendizagens, de modo a aumentar, reorganizar e transformar os conhecimentos precedentes. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 52-53)

Vejamos a seguir a análise do processo de escrita e reescrita do P8.

No primeiro parágrafo da C8/ES⁴⁰, o participante felicita a gestão pelas obras já realizadas e, em seguida, inicia o segundo por meio do operador argumentativo “mais ainda (mas ainda)”, expressando oposição e promovendo efeito de progressão.

[...]

mais ainda tem problemas, do calor as salas são muito quente não da pra fica no calor. (P8, C8/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 139)

Já o terceiro foi introduzido pelo operador argumentativo “Então”, o qual, nesse contexto, expressou ideia de conclusão e produziu efeito de progressão textual, conforme mostramos no trecho acima.

Então eu peço encarecidamente para ser acelerado o processo de instalação, dos ar condicionado. (P8, C8/ES – Grifo nosso – Anexo F, pág. 139)

Na perspectiva de Koch e Elias (2016), os operadores conclusivos estabelecem relação entre dois ou mais atos de fala anteriores, ou seja, a partir de uma premissa maior, geralmente implícita e de uma premissa menos explícita, delibera-se uma conclusão.

⁴⁰ Veja no anexo F, página 139.

No quarto e último parágrafo, notamos que o P8 usou como argumento para o atendimento do pedido o fato de que as aulas se tornarão mais produtivas e intensificou esse argumento por meio do uso do operador argumentativo “até”, como mostra o trecho abaixo:

As aulas serão **até** mais produtivas por
conta de não estarmos mais no calor
(P8, C8/ES – Grifo nosso – Anexo F, pág. 139)

Na C8/RE⁴¹, observamos várias marcas de evolução em relação à C8/ES, não ligados diretamente ao uso de operadores, mas ao modo de articular a argumentação. Uma delas é o uso de aposto para o objeto da solicitação – problemas, um dos maiores problemas; a outra é a convicção demonstrada, por meio da expressão “com certeza”, de que o objeto da solicitação merece ser considerado. Ademais, no trecho “é a questão do calor que prejudica, a gente, alunos e professores” O P8 acrescenta mais um aposto. Na C8/ES, aparecia apenas o motivo do problema – o calor/não dá pra ficar no calor.

Mais ainda tem problemas, um dos maiores problemas, com certeza é em questão do calor, a gente, Alunos e professores somos obrigados a ficar em sala com alguns ventiladores quebrados.
(P8, C8/RE – Grifo nosso – Anexo F, pág. 140)

Outro aspecto observado é que, no terceiro parágrafo da C8/RE, foi incluído o operador “além disso” para reforçar o argumento. Embora ele tenha aparecido em posição inversa, contribuiu para a continuidade textual.

Então eu venho pedir encarecidamente que os ar condicionado sejam estalados o mais rápido possível **além disso**.
(P8, C8/RE – Grifo nosso – Anexo F, pág. 140)

No quarto parágrafo, notamos o uso dos operadores argumentativos “e” e “por que”, expressando respectivamente ideia de acréscimo e de causa, os quais, no contexto, trazem efeito de continuidade, como podemos verificar no trecho a seguir:

As aulas poderiam até serem mais produtivas por conta de que poderíamos prestar atenção na aula sem pensar no calor, a gente se concentraria melhor, **e** os professores não iriam ter que ficar forçando a voz, **por que** não teria mas o barulho do ventilador.
(P8, C8/RE – Grifo nosso – Anexo F, pág. 140)

⁴¹ Veja no anexo F, página 140.

Ademais, na C8/ES havia apenas duas linhas escritas, nas quais a consequência do atendimento da solicitação aparecia pelo argumento de que “As aulas serão mais produtivas por conta de não estarmos mais no calor”. Na C8/RE, conforme vimos acima, esse conteúdo foi desenvolvido para seis linhas. Nessa reconstrução, houve uma modalização pela forma verbal empregada em todo o parágrafo – formas verbais no subjuntivo, que se coadunam muito bem com o desejo de ver algo realizado.

Nesse contexto, Cunha (1978) entende que o subjuntivo, como expressão de um desejo, apresenta, de antemão, o fato como possível. A forma verbal, nesse caso, assume variação morfológica na indicação de valor de atitude da pessoa que fala em relação ao que expressa para outras, ou seja, é uma forma que surge da necessidade de fazer alguém compreender o que queremos ou, mais especificamente, atender o que solicitamos.

Ao analisarmos as cartas de solicitação do P9, vimos que ele também recorreu, com frequência, a formas verbais no subjuntivo tanto na primeira quanto na segunda escrita. Na C9/ES⁴², ele estruturou seu discurso recorrendo predominantemente a verbos no subjuntivo para expressar seu desejo. Embora a modalização não seja objeto de estudo, é interessante observar como intuitivamente faz esses usos como forma de favorecimento ao valor persuasivo do seu texto.

Venho agradecer pelas melhoras
que a escola teve, pela melhoras
dos banheiros e que a escola venha
melhorar mais e mais, nossa sala 9º F
ela e muito quente e deveria melhor.

Poderia melhorar **também** as sala
de aula como eu falei apesar delas ser
prestaee a sala fica mais quente
ainda.

[...]

Poderia **tambem** ser realizado
um ambiente adequado para alguns
tipo de aula, que possa ser um ambiente
de estudo, e que as obras do Ar condi
cionado não pare e que continue sendo
realizadas.

(P9, C9/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 141)

De acordo com Koch (1981), em língua portuguesa o verbo poder é um dos modais que oferece maior número de significados, tanto em relação a sua esfera semântica, quanto a sua força ilocucionária. Assim, a autora afirma que, quanto ao

⁴² Veja no anexo F, página 141.

nível semântico, esse modal pode exprimir diferentes modalidades, os exemplos abaixo:

- a) permissão – os alunos podem fumar na classe;
 - b) possibilidade – Lúcia pode chegar hoje;
 - c) capacidade (física, moral ou legal) ou habilidade – Ele pode fazer várias coisas ao mesmo tempo.
- (KOCH, 1981, p. 107)

Desses enunciados verifica-se que em (a) a noção de permissão é acionada pelo verbo poder; já em (b) afirma-se a possibilidade de uma ação ser realizada; e em (c) a capacidade ou mesmo a habilidade do indivíduo é colocada em cena.

Em termos de uso de operadores para firmar sua argumentação no âmbito da continuidade e da progressão, P9 emprega apenas as formas “e” e “também” que se repetem em dois dos parágrafos, sendo “e” com sentido de adversidade, promovendo efeito de continuidade e o uso do operador argumentativo “também” ocorreu para expressar inclusão, dando efeito de continuidade no primeiro caso e de progressão no segundo, aspecto o qual avaliamos positivamente.

Na C9/RE⁴³, percebemos uma síntese nas ideias de modo que, na reescrita, há um parágrafo a menos em relação a primeira versão, contudo houve um avanço significativo na escrita desse participante, pois, além de aperfeiçoar seu texto em relação à norma-padrão, já que as falhas de tal natureza estavam comprometendo a compreensão textual, o P9 usou adequadamente operadores argumentativos para correlação intra e interparagrafal, produzindo efeitos de progressão e de continuidade textual, de acordo com o que nos mostra o texto abaixo:

Venho agradecer pelas melhoria que a nossa escola teve, como a reforma dos banheiros é a construção da cantina, nossa sala 9º F é muito quente precisa de refrigeração.

Diante disso, gostaria de solicitar a agilidade na instalação dos arcondicionado. **Além disso** muitas vezes ficamos doente por conta da sala que é muito quente, às vezes pegamos gripes dos colegas.

Portanto, precisamos de um ambiente adequado para alguns tipo de aula, que possa ser uma sala de aula adequada.
(P9, C9/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 142)

⁴³ Veja no anexo F, página 142.

No primeiro parágrafo, não identificamos acréscimo de operadores argumentativos, mas, no segundo e no terceiro, observamos que o P9 recorreu aos operadores “Diante disso”, marcando uma explicitação em relação ao parágrafo anterior – esse recurso foi utilizado também pelo P3 – e introduzindo a solicitação em si. Avaliamos que esse operador argumentativo corroborou para a progressão textual.

Ainda no mesmo parágrafo, o P9 usou o “Além disso”, também para efeito de progressão. Em seguida, constatamos o uso de “Portanto”, expressando ideia de conclusão do raciocínio e colaborando para efeito de progressão textual.

Dessa forma, consideramos que esse participante evoluiu de maneira satisfatória da escrita para a reescrita. Nas séries finais do Ensino Fundamental, a prática da expressão escrita deve levar o aluno a redigir, de modo pleno, autônomo e completo, textos pertencentes a vários gêneros, especialmente textos que servem para a vida social e para as aprendizagens escolares (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Portanto, encorajar os alunos a irem mais longe é uma atitude essencial por parte dos professores.

Na C10/ES⁴⁴, observamos que o P10 usa o primeiro parágrafo para demonstrar sua gratidão pelas melhorias já realizadas na escola e o segundo, para relatar as condições precárias vivenciadas pelos alunos na sala de aula. Percebemos que esse parágrafo foi iniciado pelo operador argumentativo “Porém”, o qual reforçou o sentido de adversidade e promoveu efeito de progressão interparagrafal.

Somente no terceiro parágrafo, o participante faz menção à solicitação, mas retomando como se fosse algo já de conhecimento do interlocutor, fato que pudemos confirmar pelo uso do pronome referencial “desses”. No quarto parágrafo, há uso do operador argumentativo “não só...mas também” para somar argumentos de mesma classe argumentativa em prol de uma conclusão, estabelecendo a continuidade. Vejamos:

Porém Apresentaram Problemas por Conta da falta de ventilação, quentura [...]

Nós Como Alunos da Escola merecemos Como nossos Direitos a instalação imediata desses ar-condicionado e vocês da Gestão tem a Obrigação de instalar eles.

É muito Difícil enfrentar esse calor **não só** pro 9º F **mas também** as Demais salas aguentar de Segunda á Sexta de 1:10 á 5:40. Durante as Aulas acredito que Seríamos mais produtivos se tivermos uma Sala de Aula adequada e menos quente.

⁴⁴ Veja no anexo F, página 143.

(P10, C10/ES – Grifos nossos – Anexo F, pág. 143)

Na C10/RE⁴⁵, verificamos que o P10 revisa e articula adequadamente o conteúdo do primeiro parágrafo, inserindo o operador argumentativo “pois” para expressar a causa do argumento e promover efeito de continuidade entre as sentenças. Além disso, o participante recorre ao operador argumentativo “e”, que também tem efeito de continuidade por meio do sentido de acréscimo.

Sou Grata pelas mudanças e pelas ações positivas as quais foram realizadas. É um prazer ter você como nosso diretor, **pois** graças a você pudemos usufruir de um lugar mais adequado para podermos estudar e ter um melhor desenvolvimento.

Porém, ainda temos alguns problemas. A falta de ventiladores é um deles, **pois** a quintura é grande. Há inúmeras salas sem ventilação. [...]

Diante disso, nós, como alunos donos da escola, merecemos nossos direitos a instalação imediata desses ar-condicionados, e vocês como gestão têm o dever de instalá-los, **pois** é muito difícil enfrentar esse calor [...]

Além disso, acredito que seríamos mais produtivos se tivéssemos que aguentar todas as aulas, durante o ano todo, em um clima desagradável, **mas** sim adequado. Agradeço peça compreensão de vocês para com a gente. (P10, C10/RE – Grifos nossos – Anexo F, pág. 144)

No parágrafo seguinte, também utilizou o “pois” para expressar causa e dar efeito de continuidade, operador que apareceu com frequência nas demais cartas de solicitação.

No terceiro parágrafo, observamos que o P10 incluiu o operador “Diante disso” para correlacioná-lo ao parágrafo anterior e favorecer o efeito de progressão textual. Ademais, usou mais uma vez o “pois” para expressar causa, dando efeito de continuidade textual. Assim como na C10/ES, o P10 apresenta sua solicitação apenas neste parágrafo, mas ainda de modo implícito.

No quarto e último, identificamos o uso de “Além disso” para introduzir nova ideia, contribuindo para a progressão textual, bem como do operador argumentativo “mas” como elementopositor, o qual trouxe efeito de continuidade ao texto.

Diante do exposto, concluímos que não apenas neste, mas na maioria dos textos, o uso dos operadores argumentativos contribuiu significativamente para a continuidade e para a progressão na escrita das cartas de solicitação que compuseram o *corpus*. De modo geral, a análise dos componentes da escrita nos ajuda a descrever e a antecipar os obstáculos possíveis, os quais, juntamente com as

⁴⁵ Veja no anexo F, página 144.

tensões que geram participam da dinâmica de aprendizagem. Ao ultrapassá-los, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). A complexidade da atividade escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Portanto, o saber-escrever implica uma transformação do conhecimento e das capacidades de linguagem do aprendiz. No capítulo a seguir, fazemos uma reflexão acerca dos resultados de nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de escola pública no Brasil, infelizmente, ainda enfrenta muitos obstáculos no exercício da sua profissão. Essas barreiras vão desde a precária estrutura física das escolas e a falta de recursos didáticos – o que provoca limitações em seu trabalho – até as deficiências de base no que se refere ao aprendizado dos alunos, pois grande parte deles chega às séries finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever conforme o nível esperado para a série que está cursando. Dessa forma, cai sobre ele a responsabilidade de buscar estratégias de ensino, apesar das inúmeras dificuldades existentes, que ajudem seus alunos a superarem os déficits de aprendizagem.

Em contrapartida, o desafio de trabalhar na rede pública de ensino nos possibilita colaborar para que haja verdadeiras transformações sociais em nosso país, pois é nesse nicho social que se encontram os jovens que mais precisam de nós, e que, muitas vezes, têm o professor como seu único suporte. Na escola pública da periferia de Fortaleza, onde aplicamos esta pesquisa-ação, essa é uma realidade comum. Entretanto, isso nunca foi empecilho para buscarmos, desde o ano de 2014, oferecer as melhores aulas possíveis aos alunos da instituição, sempre aperfeiçoando nossas estratégias de ensino, bem como desenvolvendo projetos de ensino-aprendizagem⁴⁶ que fossem além da sala de aula do ensino regular.

Vemos a educação como um verdadeiro ato revolucionário, pois ela é um instrumento que pode possibilitar àqueles das camadas menos favorecidas emergirem de suas precárias condições de vida para situações mais dignas e poderem contribuir, no futuro, para melhorar também a realidade das suas comunidades de origem. Diante disso, cabe à escola instrumentalizar os jovens com essa importante ferramenta. Nesse contexto, o ensino dos gêneros argumentativos faz-se extremamente relevante, especialmente, os reivindicatórios e propositivos, como a carta de solicitação, e suas respectivas habilidades, conforme propõe a BNCC (2017). De acordo com o documento oficial, esses gêneros podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas, sendo contemplados nos diferentes anos do ensino básico.

⁴⁶ Um dos projetos que desenvolvemos voluntariamente foi o *Ritmos Latinos e Hispânicos: descobrindo a Língua Espanhola através da música*. Tratava-se de um projeto lúdico no contraturno, por meio do qual explorávamos as habilidades de compreensão auditiva e leitora da língua estrangeira em estudo. Esse projeto ocorreu durante os anos letivos de 2015 e 2016 e beneficiou mais de 60 jovens.

Por isso, realizamos esta pesquisa-ação objetivando identificar como a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, pode contribuir para os efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

O desenvolvimento da competência argumentativa sempre foi alvo de preocupação da escola, onde o trabalho com textos argumentativos vai se intensificando conforme avançam os níveis escolares. Formar jovens capazes de defender seu posicionamento de maneira sólida é essencial, pois o domínio dessa competência amplia o universo de percepção tanto na esfera escolar como nas demais esferas sociais, pois, ao considerar a língua como um instrumento de ação no mundo, abrimos espaço para a discussão e para a releitura das vivências sociais, que se desenrolam e são mediadas por meio dos discursos, nos quais as pessoas se posicionam, agem, reagem, constroem e reconstroem o mundo em que vivem.

Investigar esse fenômeno em conjunto com os alunos a partir de suas próprias produções textuais possibilitou momentos de aprendizagem significativa quanto ao domínio de estratégias discursivas para a construção de textos argumentativos articulados adequadamente. Os registros de nossa experiência foram exitosos, pois a maioria dos participantes conseguiu aprimorar sua escrita após aplicarmos as oficinas que compuseram as etapas de nossa intervenção. No entanto, entendemos que é crucial continuarmos avançando em termos estratégias de ensino.

Sobre o uso dos operadores argumentativos para os efeitos de continuidade e progressão textual, concluímos que eles tornaram os textos mais coesos e coerentes, e foram relevantes para o estabelecimento da continuidade e da progressão textual, mas não, exclusivos, pois esses efeitos também ocorreram por meio de outros fenômenos, como os de referenciação, embora com menor frequência. Outro aspecto observado nos dados de nossa pesquisa foi o uso recorrente de operadores argumentativos articulando situações de causa e consequência. Isto se deu, provavelmente, em virtude de o gênero carta de solicitação requerer de quem o escreve explicitar as referidas questões para o seu interlocutor como forma de ampliar o poder persuasivo da sua escrita.

A carta de solicitação é um gênero do cotidiano. As pessoas estão sempre necessitando solicitar algo considerado importante a alguém, geralmente, a autoridades. Dessa forma, a carta de solicitação cumpre função social e pragmática

no contexto das práticas de linguagem. Em vista disso, explorar esse gênero textual em sala de aula proporcionou aos participantes desta pesquisa aperfeiçoar sua escrita por meio desse canal de comunicação e lhes possibilitou maior poder de persuasão, por meio do ensino-aprendizagem acerca da construção de argumentos mais objetivos e consistentes, bem como sobre a estrutura adequada ao gênero, a linguagem específica e o maior domínio dos recursos linguísticos inerentes à sua elaboração.

O trabalho que desenvolvemos se alinha ao que propõe a BNCC (2017), a qual aponta para a importância de instrumentalizar os estudantes para a utilização de diferentes linguagens em prol da defesa de seus pontos de vista, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. Assim,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, p. 66, 2017)

Buscamos, ainda, valorizar a participação ativa dos discentes no processo de construção do conhecimento, de modo que, nas oficinas de ensino-aprendizagem da nossa SD, estimulamo-los neste sentido. Essa postura coaduna com a afirmação de Vieira (2005). A autora diz que, para levar o discente a despertar um sentimento de controle do próprio texto, é necessário ver a escrita como um processo contínuo de construção de significados, em que o próprio ato de redigir vai ensinando a escrever melhor. Assim, o controle do texto e da situação de escrita são conquistados gradualmente e, para que o estudante consiga ser um bom escritor, é necessário a ele tomar consciência das possibilidades retóricas do gênero e, acima disso, ter confiança em si mesmo.

Em nosso trabalho, visamos a colaborar essencialmente para o aprimoramento da competência argumentativa de alunos do Ensino Fundamental por meio da escrita do gênero carta de solicitação, contudo, devido ao ato de argumentar constituir o ato linguístico fundamental do ser humano (KOCH; ELIAS, 2016), o ensino da argumentação precisa ir além da exploração de único gênero. Portanto, apontamos para a importância da execução de novos estudos que contribuam para as práticas de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em outros gêneros, vez que, para continuarmos avançando nesse aspecto, a caminhada não pode parar por aqui.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES-FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, J.C.; PIMENTA, A. A. Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsistas da UFC: a construção de significados nesse gênero. **Revista e-escrita**: revista do curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 5, p. 106-122. 2014. Disponível em: <<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1378>> Acesso em: 10 maio 2018.
- ARAÚJO, J. C.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**, Campo Grande, v. 16, p. 175-188, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf> > Acesso em: 10 maio 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, S. T. Tipologias de texto e redação. **Revista Educar**, Curitiba, 8 edição. p. 183-202, Jan./Dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601989000100010> Acesso em: 13 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revisada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 7 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2017.
- CAMPS, A; DOLZ, J. Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. **Comunicación, Cultura y Lenguaje**. Santiago, n. 25, 1995, p. 5-8. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28269992_Ensenar_a_argumentar_un_de_safio_para_la_escuela_actual> Acesso em: 7 dez. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 9º ano. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S. A., 1978.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer**: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Edición Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Navarra, 1996. Disponível em: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/46217>> Acesso em 17 nov. 2017.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. **O verbo poder numa gramática comunicativa do português**. São Paulo: Cortez, 1981.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 1-16. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf> Acesso em: 5 mar. 2018.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, B. O. R. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5897>> Acesso em: 5 mar. 2018.

MENDES, E. A. M. **A produção textual**: revitalizando a Pedagogia Retórica. 2010. 441 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?tbm=bks&hl=pt-BR&q=%22A+produ%C3%A7%C3%A3o+textual%3A+revitalizando+a+Pedagogia+Ret%C3%B3rica.%22>> Acesso em: 5 mar. 2018.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em Discurso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/357937734/Artigo-O-ENSINO-DE-PRODUCAO-TEXTUAL-COM-BASE-EM-ATIVIDADES-SOCIAIS-E-GENEROS-TEXTUAIS-Motta-Roth-pdf>> Acesso em: 5 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003> Acesso em: 20 fev. 2018.

ROMERO, A. B.; ROSA, R. M. Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. **Escenarios**, Santiago de Cuba, v. 10, n. 2, 2012, p. 92-103. Disponível em: <<http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/223>> Acesso em: 11 jan. 2018.

SANCHEZ ABCHI, V.; SILVA, M. L. Aprendiendo a argumentar: análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles. **RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción**, Chile, v.49, n.2, p. 129-151, 2011. Disponível em:

<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832011000200007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 7 fev. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VIEIRA, I. L. **Escrita para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

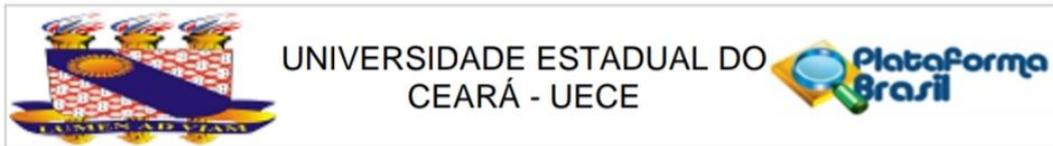
ZAYAS, F. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.

Revista Iberoamericana de Educación, Valencia. n. 59, 2012. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/104033814/103910102-Los-Generos-Discursivos-y-La-Ensenanza-de-La-Composicion-Escrita-F-Zayas-1>> Acesso em: 7 fev. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCRITA DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS CARTA DE SOLICITAÇÃO E CARTA DE RECLAMAÇÃO

Pesquisador: ALCILENE AGUIAR PIMENTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99681418.0.0000.5534

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Ceará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.100.866

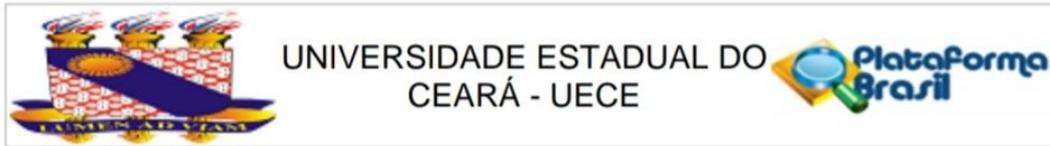
Apresentação do Projeto:

O estudo aqui proposto trata-se de uma pesquisa-ação por assumir um caráter social e vislumbrar soluções baseadas nas interpretações dos sujeitos envolvidos na investigação, de modo que sua validade será alcançada através de estratégias de cunho qualitativo. Temos como objetivo geral identificar como o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas interferem na construção dos argumentos nos gêneros carta de solicitação e carta de reclamação escritas por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar como o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas interferem na construção dos argumentos nos gêneros carta de solicitação e carta de reclamação escritas por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública. Investigar de que maneira os mecanismos de composição do discurso, como os de coesão verbal e nominal, os lexicais e os de modalização, entre outros, atuam no que diz respeito à construção de um argumento convincente.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906
	E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.100.866

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora acredita não envolver riscos por se tratar de uma análise textual elaborada pelo aluno, onde esse aluno não será identificado. A discussão posterior também não identifica o aluno, mas apenas os fatos descritos nos textos. Como benefícios a pesquisadora acredita que investigar o fenômeno da argumentatividade a partir de produções textuais pode proporcionar momentos de aprendizagem significativa quanto ao domínio de estratégias discursivas para a construção de textos argumentativos bem articulados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para o contexto social e aplicado conforme apresentado pelo pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão apresentados em conformidade com as resoluções 466 da CONEP.

Recomendações:

Recomenda-se o envio do relatório ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1225861.pdf	10/12/2018 11:17:32		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.jpg	10/12/2018 11:16:12	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Assentimento.pdf	10/12/2018 11:15:32	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_pesquisa_Alcilene.pdf	10/12/2018 11:15:08	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Alcilene.pdf	25/09/2018 16:46:03	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Alcilene_Pimenta_versao_final.pdf	24/09/2018 02:43:36	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

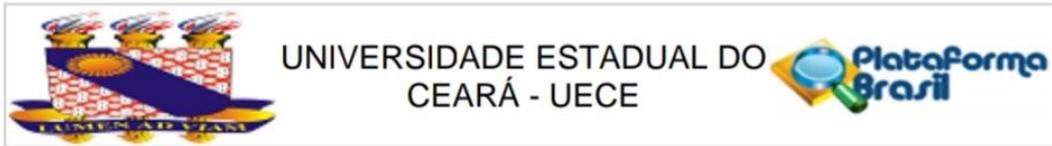
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.100.866

Investigador	Projeto_Alcilene_Pimenta_versao_final.pdf	24/09/2018 02:43:36	ALCILENE AGUIAR PIMENTA	Aceito
--------------	---	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Dezembro de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906
	E-mail: cep@uece.br

ANEXO B – Termo de anuência

Termo de Anuência

Eu, [REDACTED], diretor da EEFM [REDACTED], autorizo a realização da pesquisa “OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO” a ser realizada pela pesquisadora Alcilene Aguiar Pimenta, que será iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da EEFM [REDACTED] para a realização da proposta de intervenção na produção de textos escritos pelos alunos do 9º ano F. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 27 de setembro de 2018

Diretor da Escola

ANEXO C – Termo de assentimento livre e esclarecimento

TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO”. O objetivo desse estudo é analisar se a intervenção do professor contribui para a melhoria da produção textual dos alunos. Caso você consinta, irá participar de dez atividades de compreensão textual e duas de produção escrita (versão inicial e versão final) de um dos gêneros acima mencionados.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de sua colaboração. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a EEFM [REDACTED]. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, tais como manifestar oralmente sua opinião sobre as temáticas debatidas, sentir dificuldade ou desconforto na realização das atividades. Caso tenha algum desinteresse durante as práticas, informe ao pesquisador para que ele possa avaliar com você a sua permanência na pesquisa. Caso esteja ciente do seu desconforto, poderá interromper a sua colaboração.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes têm como potenciais benefícios a melhoria em seu desempenho na produção de textos. As suas produções não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo, onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável: Alcilene Aguiar Pimenta

Telefones para contato: (85) 991008131

E-mail: alcilene.ufc@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, _____ declaro
que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, _____ de _____ de 20_____

Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, poderei entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro responsável / Representante legal,

Seu filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar como voluntário na pesquisa intitulada “OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO” do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

A pesquisa é de natureza exploratório-qualitativa, ou seja, o pesquisador irá explorar prováveis dificuldades quanto à escrita dos gêneros acima mencionados e propor oficinas de intervenção. Após essa etapa, o pesquisador fará a análise subjetiva dos dados obtidos.

O objetivo central desse estudo é analisar se a intervenção do professor contribui para a melhoria da produção textual dos alunos.

No meio escolar, leitura e produção de texto, dada a complexidade de seus processos, constituem-se atividades em que os alunos demandam mais tempo para desenvolvê-las. Uma pesquisa-ação e com propósito interventivo é de alta relevância para a ciência da linguagem e para os participantes.

Para atingir tal objetivo, o pesquisador irá realizar com os participantes da pesquisa os seguintes passos metodológicos:

- ✓ Esclarecer aos alunos sobre a importância da pesquisa;
- ✓ Propor a produção inicial de um dos gêneros escolhidos;
- ✓ Realizar oficinas de leitura e interpretação de textos para que os participantes desenvolvam habilidades de argumentar a favor de seus propósitos;
- ✓ Propor a produção final do gênero escolhido.

Aos participantes estão assegurados os seguintes direitos:

- ✓ Conhecer todos os procedimentos da pesquisa;
- ✓ Ter sua identidade resguardada;
- ✓ Dialogar com o pesquisador, caso se sinta desconfortável durante a realização das atividades;
- ✓ Desistir de sua participação a qualquer momento que desejar;
- ✓ Ter garantia de que sua relação com o pesquisador e com a escola não sofrerá prejuízo, caso ele venha a desistir da participação.

Em pesquisa dessa natureza, o risco dos participantes é mínimo, tendo em vista, os direitos assegurados e os procedimentos metodológicos assumidos.

Em relação aos potenciais benefícios, o pesquisador espera que as oficinas de leitura e interpretação contribuam efetivamente para a melhoria na produção de textos, considerando as etapas inicial e final de tal processo.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador:

Pesquisador Responsável: Alcilene Aguiar Pimenta

Telefones para contato: (85) 991008131

E-mail: alcilene.ufc@gmail.com

Ou com o Comitê de Ética de Pesquisas da UECE, conforme horário e contatos abaixo:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE,

Telefone: (85) 3101-9890

Email: cep@uece.br

Horário de funcionamento: 8h às 12h e de 13h às 17h.

Eu, _____, portador do
RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e
benefícios da participação do meu filho (a)

_____, portanto

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de _____ de 20____

(Assinatura do responsável ou representante legal)

Eu, _____,
obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido da pesquisa
do _____ representante _____ legal _____ do _____ menor
_____ para _____ a
participação da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora

ANEXO E – Atividades aplicadas durante a sequência didática

OFICINA 1**Pra começo de conversa...**

Leia os textos abaixo e, em seguida, troque ideias com seus colegas a partir das questões levantadas.

Texto 01**1 mil pares de tênis falsificados são triturados e viram pó**

A Polícia Civil destruiu 1.090 pares de calçados falsificados de marcas diversas em uma máquina trituradora da empresa Amazonas na manhã desta terça-feira. (...)

Havia produtos das marcas Melissa, Oakley, Nike, Adidas e Havaianas, que pertenciam a um vendedor de 42 anos. “Com a conclusão do inquérito, tendo em vista que se tratam de produtos falsificados, nos solicitamos à Justiça que fosse feita a destruição total. São produtos pirateados e confeccionados sem qualquer tipo de fiscalização ou controle, o que torna impossível a doação”, disse o delegado Márcio Murari.

Texto 02**Homem vai passar um ano sem sapatos para ajudar crianças carentes**

Eu tenho opção. Eles não". Esse é o slogan da campanha "No Shoes for a Year" (sem sapatos por um ano), criada pelo norte-americano Richard Hudgins. Ele vai passar 365 dias descalço para arrecadar dinheiro e conseguir entregar calçados para crianças carentes. Nesta quarta-feira (22/01) ele postou uma atualização informando que fechou uma parceria com uma ONG da sua cidade que ajuda crianças no Quênia. Segundo Richard, a organização trabalha para manter os jovens na escola, mas isso envolve também dar uniformes e tênis, itens muito caros no país.

Segundo a organização Soles4Souls, mais de 300 milhões de crianças no mundo não usam sapatos. Além de ser item básico para frequentar a escola, os sapatos ajudam a prevenir doenças infecciosas que as crianças podem pegar através da sola dos pés, além de evitar machucados e infecções.

01. Os textos acima são trechos de notícias que circularam na internet. Do que essas notícias tratam?

02. Embora noticiem fatos diferentes, é possível estabelecer alguma relação entre as notícias acima? Justifique sua resposta.

03. De que modo algumas crianças africanas que não possuem calçados passaram a ser ajudadas?

04. Leia agora outro trecho de notícia:

Texto 03

“O senador Paulo Paim (PT-RS) apresentou ao Senado uma proposta que muda a destinação de produtos falsificados apreendidos pela polícia ou por agentes da área de fiscalização. Segundo o PLS 250/2016, sempre que for possível a preservação dos produtos após a destruição ou inutilização da marca falsificada, a autoridade que determinar a apreensão os encaminhará a entidades beneficentes de assistência social.

O senador reconhece que há produtos falsificados que não cumprem requisitos mínimos de qualidade e segurança. No entanto, segundo ele, há bens que, mesmo sendo inferiores aos originais, oferecem condição de uso satisfatório por consumidores.”

a) Você acha viável a proposta do senador brasileiro?

b) O que você diria aos donos das empresas ou ao senador caso você fosse uma das 300 milhões de crianças no mundo que não têm calçados?

c) De que modo você acredita que poderia entrar em contato com um deles para conseguir o que quer?

OFICINA 2

Recorde-se das notícias lidas na oficina anterior. Agora, imagine que uma criança carente teve acesso à informação de que vários pares de tênis seriam destruídos e resolveu se comunicar com o dono de uma das empresas cujos produtos seriam destruídos. Ela utilizou uma carta, a qual você lerá agora. Veja o que ele disse:

A GLÓRIA DO FALSO

PREZADOS SENHORES,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores. Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve.

Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros. Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

Moacyr Scliar

Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1408200004.htm> Acesso em 05/06/18

Para compreender o texto

01. O Texto acima foi publicado em um jornal e foi motivado por um fato noticiado na época, trata-se, portanto, de uma crônica. Contudo, seu formato e seu conteúdo nos faz lembrar de um outro texto, tido como um dos principais meios de comunicação durante muito tempo.

a) Qual é este texto?

b) Quem pretende se comunicar e para quem o texto é destinado?

02. Logo no início do texto, uma importante informação é divulgada. Indique qual a finalidade do garoto ao produzir tal texto.

03. Embora o conteúdo do texto não esteja comprometido, faltam nele alguns elementos formais pertencentes a sua estrutura. Assinale, dentre as opções abaixo, levando em consideração seus conhecimentos, o que falta nele.

- () Local de produção e data;
- () Título
- () Assinatura
- () Vocativo (Palavra que identifica a pessoa a quem o texto é destinado)
- () Despedida

04. Ao ler o texto você deve ter percebido que aparecem no texto duas pessoas do discurso: a primeira (eu) e a terceira (ele/ela). Qual delas é a predominante? Justifique utilizando trechos do texto.

Você acabou de descrever algumas características de um texto chamado carta. Contudo, não se trata de uma carta qualquer, como você pôde ver, por meio dela, realizou-se um pedido, tornando-a assim uma **carta de solicitação**. Por meio desse tipo de carta, você pode solicitar providências, que beneficiem você, sua escola, seu bairro etc. Sendo assim, é muito importante que você deixe claro na sua carta o seu pedido e, principalmente, por meio de **argumentos**, os motivos pelos quais você deve ser atendido.

05. Indique, de acordo com o texto, por que o garoto achava que seu pedido deveria ser atendido.

06. Leia o trecho que segue:

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Sabendo que não era isso que o garoto queria, por que você acha que ele escreveu isso em sua cartinha?

07. Retorne à primeira seção deste capítulo e releia os textos que a compõem. Os fragmentos seguintes foram retirados dos textos que você releu. Assinale aqueles que o garoto poderia utilizar para ajudar a convencer o dono da empresa Nike a doar o par de tênis para ele.

- a) “A Polícia Civil destruiu 1.090 pares de calçados falsificados de marcas diversas em uma máquina trituradora da empresa Amazonas na manhã desta terça-feira.”
- b) “Segundo a organização Soles4Souls, mais de 300 milhões de crianças no mundo não usam sapatos. Além de ser item básico para frequentar a escola, os sapatos ajudam a prevenir doenças infecciosas que as crianças podem pegar através da sola dos pés, além de evitar machucados e infecções.”
- c) “O senador reconhece que há produtos falsificados que não cumprem requisitos mínimos de qualidade e segurança. No entanto, segundo ele, há bens que, mesmo sendo inferiores aos originais, oferecem condição de uso satisfatório por consumidores.”
- d) “Havia produtos das marcas Melissa, Oakley, Nike, Adidas e Havaianas, que pertenciam a um vendedor de 42 anos.”

08. Transcreva os trechos que você assinalou na questão anterior, adaptando-os de modo que os enunciados fizessem parte da carta estudada.

OFICINA 3

Leia agora, outra carta de solicitação:

São Paulo, 25 de abril de 1998.

Cara Márcia Lopes,

Sabemos que você é a pessoa responsável pela compra de material pedagógico da escola e, por isso, escrevemos esta carta, pois estamos precisando da sua ajuda.

Como você sabe, as classes têm uma pequena biblioteca nas salas de aula. Os livros, em geral, ficam nas “casinhas” desocupadas pelas pastas ou nas prateleiras que ficam na parte alta do armário.

Nós não estamos usando as “casinhas” porque temos apenas duas vagas, o que não permite acomodar todos os livros nem possibilita uma boa classificação deles.

Os livros, portanto, estão nas prateleiras. Nesse lugar, a organização não se mantém porque eles não param em pé, o que torna muito difícil a localização do volume que procuramos.

Outro problema devido ao fato de caírem na prateleira é a quantidade de estragos que nossos livros estão sofrendo: amassos e rasgos.

Se nós tivéssemos a oportunidade de adquirir sete caixinhas como as da biblioteca, esses problemas estariam resolvidos e nós iríamos aproveitar melhor nossa pequena biblioteca.

Desde já agradecemos sua atenção,

Alunos da 2ª B.

Para entender o texto:

01. Assim como no texto de Moacyr Scliar, é possível identificarmos o remetente e o destinatário do texto acima. Quem escreveu esta carta e para quem ela foi destinada?

02. O que motivou a produção da carta acima? Você acha que os autores da carta estavam satisfeitos ou insatisfeitos com a situação por eles vivida?

03. Que argumentos os autores utilizaram para que sua solicitação fosse atendida?

04. É possível identificar alguma solução sugerida pelos autores da carta acima? De que maneira os autores poderiam ser ajudados?

05. Compare as duas cartas que você leu. Que diferenças podemos perceber entre elas?

OFICINA 4

Produzindo uma carta de Solicitação

Nas oficinas anteriores, você pode observar as características formais da carta de solicitação, bem como a sua finalidade. Agora, chegou a sua vez de produzir uma carta de solicitação.

1) Identificando o problema

Como andam as coisas na sua escola? Você já chegou a ir à biblioteca ansiando ler um livro específico e, muito frustrado (a), viu que lá não tinha? O banheiro de sua escola atende todas as suas necessidades no que diz respeito a estrutura e limpeza, por exemplo? Sua sala de aula é adequada para as práticas propostas pelos seus professores? Observe sua escola e verifique algo que você pode ajudar a melhorar, sabendo que você pode contar com algum professor ou com alguém que ajuda a dirigir esse lugar tão importante para a sua comunidade.

2) Identificando o destinatário

Muitas pessoas estão envolvidas para que haja o bom funcionamento da escola. Os professores, os coordenadores, os diretores e todas as pessoas que nela trabalham. Quem está diretamente ligado ao problema que você deseja resolver? Identifique-o e lembre-se de que a linguagem deve estar de acordo com a situação da situação na qual você vai interagir.

3) Selecionando os argumentos

Seus argumentos serão seus aliados para atingir seu objetivo. Por meio deles, você vai persuadir seu interlocutor a realizar o que você quer. Então, reflita: por que resolver o problema que você identificou é importante para escola? De que modo a comunidade escolar será beneficiada se esse problema for resolvido. Lembre-se de que a mudança que você promove deve ser relevante. Se necessário, faça pesquisas e use-as no seu texto. Não se esqueça de enfatizar a fonte da qual você tirou as informações.

4) Produzindo um rascunho da carta de solicitação para autoanálise da escrita.

Tendo em vista que a carta de solicitação é um instrumento por meio do qual você pode requerer seus direitos enquanto cidadão, escreva uma ao diretor da sua escola solicitando a solução de algum problema no âmbito escolar que precise urgentemente ser resolvido.

OFICINA 5

✓ Autoanálise

Lembrando dos aspectos formais presentes na carta de solicitação, com o auxílio da tabela abaixo, faça uma análise do rascunho escrito por você na oficina anterior. Esse momento é, também, oportuno para tirar dúvidas com o professor ou tocar ideias com os colegas sobre os questionamentos contidos na tabela. Em seguida, redija a versão a ser entregue ao seu professor para uma segunda análise.

	SIM	NÃO
Estão presentes no texto elementos formais como local, data, vocativo, despedida e assinatura?		
É possível identificar claramente o motivo que o fez escrever a correspondência?		
É possível identificar claramente os argumentos que tornam seu pedido plausível?		
A linguagem que você utilizou está adequada à situação, enfatizando a seriedade da carta?		

OFICINA 6

Revisão e reescrita

Antes de passar o texto ao seu suporte final, observe:

- se ele apresenta um posicionamento claro sobre o tema;
- se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista sobre o tema;
- se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem-desenvolvidos;
- se a conclusão realmente finaliza o texto, retomando as ideias desenvolvidas ou fazendo uma proposta;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;
- se apresenta um título convidativo à leitura e se o texto, como um todo, é persuasivo.

Concluída a revisão, passe o seu texto a limpo e guarde-o, pois ele será exposto no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo **Intervalo**.

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (I)

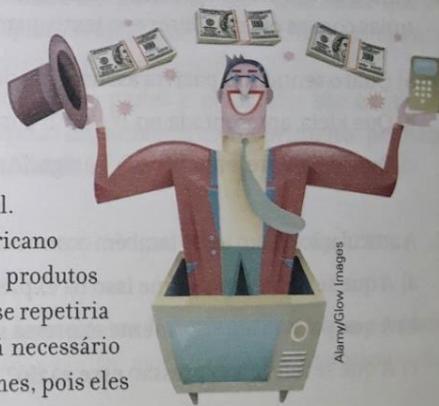
Leia este texto, de Nelly de Carvalho:

A força da palavra na publicidade

A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. Bolinger [...] destaca que, com o uso de simples palavras, a publicidade pode transformar um relógio em joia, um carro em símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical.

Assim, quando um congressista norte-americano ameaçou processar os fabricantes de determinados produtos por promessas não cumpridas — iniciativa que, aliás, se repetiria no Brasil —, um publicitário respondeu: "Então será necessário processar todos os fabricantes de cosméticos e perfumes, pois eles vendem à mulher um frasco de promessas".

Por suas propriedades semânticas, o texto publicitário informa que "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e que "Diet Coke traz o prazer de viver em forma". A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ("compre"), mas quase sempre se atende ao indicativo. E mesmo que eu não acredite no produto, "creio na mensagem publicitária que quer me fazer crer" [Baudrillard]. Pode-se dizer que é algo parecido com a crença em Papai Noel: mesmo que não se acredite no mito, todos o aceitam como símbolo de amor e proteção.



A função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos. Tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. Por meio das palavras, o receptor "descobre" o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito.

(Linguagem da publicidade. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 15.)

1. De acordo com o texto, as palavras têm o poder de criar e destruir. Na linguagem publicitária, elas deixam em segundo plano sua função informativa e assumem outra função. Qual é essa função?
2. A construção da linguagem publicitária está vinculada a uma intenção.
 - a) O que o anunciante pretende em relação ao interlocutor?
 - b) Por que a escolha do vocabulário na linguagem publicitária auxilia na persuasão do interlocutor?
 - c) Frases como "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e "Diet Coke traz o prazer de viver em forma" ilustram bem esse princípio de seleção do vocabulário? Por quê?
3. A conclusão do texto confirma a afirmação feita no 1º parágrafo a respeito do poder da palavra? Justifique sua resposta.
4. Para que um texto apresente coerência e coesão, é necessário que suas partes sejam articuladas umas com as outras. Observe o texto quanto à sua organização em parágrafos.
 - a) Qual o sentido da palavra **assim** no 2º parágrafo? Que ideias do 1º e do 2º parágrafos ela liga?
 - b) Que ideia, apresentada no 1º e no 2º parágrafos, é retomada no 3º parágrafo?
 - c) Que ideia, apresentada no 3º parágrafo, é retomada e desenvolvida no 4º parágrafo?
5. A articulação de um texto também ocorre no interior dos parágrafos. Observe o último parágrafo do texto.
 - a) A que se refere o pronome **isso** na expressão **para isso**?
 - b) A que palavra anteriormente expressa se refere o pronome **seus** em "referente a **seus** usos"?
 - c) A que se refere a expressão **esse vazio**?

6. A articulação também ocorre no interior dos períodos. Observe estes dois períodos:

• "Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ('compre'), **mas** quase sempre se atende ao indicativo."

• "Por meio das palavras, o receptor 'descobre' o que lhe faltava, **embora** logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito."

As conjunções **mas** e **embora** ligam orações. Ao fazer essa ligação, que tipo de relação elas estabelecem entre as orações?

- adição
- oposição
- condição
- proporção

OFICINA 7

Para que um texto seja bem-redigido e atinja plenamente seus objetivos — o de informar o leitor e interagir com ele —, não basta que apresente boas ideias; deve ter também **articulação de ideias**.

A articulação de ideias normalmente se dá por meio do emprego de **articuladores lógicos** do texto e de **conectivos**, embora a presença destes não seja obrigatória.

A articulação de ideias pode se dar no nível das frases e do texto. Assim, existem articuladores de dois tipos:

elementos de coesão no nível da(s) frase(s)

São os pronomes que se referem a termos já expressos ou a conjunções que ligam orações, estabelecendo relações de temporalidade, causalidade, oposição, conclusão, etc.

No texto em estudo, por exemplo, o pronome **isso** da expressão **para isso** (último parágrafo) refere-se à mudança de atitude do receptor citada anteriormente. No 3º parágrafo, a conjunção **mas** estabelece uma oposição entre duas ideias: resistir à imposição do verbo no imperativo e atender ao convite do verbo no indicativo.

elementos de coesão no nível do texto

São recursos linguísticos que estabelecem conexões entre partes maiores do texto, como introdução, desenvolvimento e conclusão, e entre os parágrafos.

No texto lido, por exemplo, a ideia básica lançada no 1º parágrafo — a do poder de criação e destruição das palavras — é desenvolvida em todos os parágrafos subsequentes por meio da citação de exemplos e situações ilustrativas.

A conjunção **assim** estabelece uma conexão de ideias entre o 1º e o 2º parágrafos, de modo que o 2º parágrafo serve de ilustração da afirmação feita no 1º parágrafo. A ideia quanto ao caráter persuasivo da palavra, apresentada no 3º parágrafo, é retomada e desenvolvida no 4º parágrafo.

Outros recursos linguísticos que estabelecem relações entre partes e parágrafos são expressões como **por exemplo**, **dessa forma**, **por outro lado**, seqüências de numerais como **primeiro**, **primeiramente**, **em segundo lugar**, conjunções como **apesar de**, **todavia**, etc.

EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir, produzido por uma aluna do 1º ano do ensino médio a propósito do tema cidadania. O texto foi transcrito sem nenhum tipo de correção. Por isso, é normal que haja desvios gramaticais e inadequação de alguns termos.

A cidadania brasileira é inacessível

A cidadania no Brasil está se tornando cada vez mais difícil, a conveniência rege a moral do brasileiro para que ele só exerça sua cidadania em momentos oportunos. Assim, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras e, conseqüentemente, tornar-se amoral.

O brasileiro ainda não percebe que o processo de conscientização social para a prática da verdadeira cidadania é individual e não apenas conjunta. É claro que a ação da massa é importante e, geralmente, mais significativa; porém, com uma forte motivação pessoal, o resultado torna-se melhor. E, como cidadão, o brasileiro cresce.

No entanto, o povo segue um exemplo de cidadão que, a seu ver, **lhe** é superior. Mas, se somos governados por pessoas corruptas, que outro exemplo nos é propício a seguir? Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores do nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo. Ao povo só resta segui-los, pois é constantemente desmotivado a ser política e socialmente correto.

Não obstante isso, as punições aos infratores não são devidamente aplicadas, seja por um papel jogado no chão, seja por um homicídio. A lei é proposta de acordo com o poder aquisitivo do seu transgressor, inversamente, eu diria. Visto isso, o brasileiro não encontra meios que o impeçam de continuar a desrespeitar as regras do país, embora o faça.



A cidadania no Brasil é, pois, inacessível, já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo, a "proteção" aos infratores e a visão debilitada de grupos e individualismo do brasileiro que, agindo assim, nunca será um verdadeiro cidadão.

(D. C. D. — 1º ano do ensino médio)

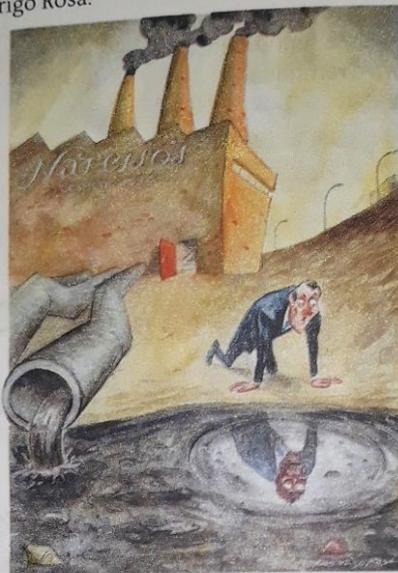
1. Observe no 3º parágrafo do texto o emprego de articuladores no nível da frase.
 - a) A que termo anterior se refere a palavra **lhe**?
 - b) No 2º período, é feita referência a "outro exemplo". Por que se emprega a palavra **outro**?
 - c) A que termo anteriormente expresso se refere o pronome **los**?
 - d) Identifique dois exemplos de conjunções que estabelecem articulação entre frases.
2. Observe que o 3º parágrafo é introduzido pela conjunção **no entanto**, que, no contexto, tem o papel de articulador no nível do texto. Essa conjunção é adversativa e seu papel é estabelecer uma relação de oposição. Entre quais ideias é estabelecida essa oposição?
3. O 4º e o 5º parágrafos também apresentam articuladores lógicos no nível do texto. Quais são eles?
4. No 5º parágrafo, a conjunção **pois** introduz a ideia de conclusão.
 - a) Que outras palavras teriam o mesmo sentido de **pois**, no contexto?
 - b) A ideia de conclusão se dá apenas no interior do parágrafo em que é empregada a palavra **pois** ou em relação a todo o texto? Justifique.

OFICINA 8

Produção de texto

A INFORMATIVIDADE E A QUALIDADE DOS ARGUMENTOS

Leia o cartum abaixo, de Rodrigo Rosa.



Rodrigo Rosa

- Para captar o significado geral e o humor do cartum, não podemos nos ater ao que é mostrado.
 - Leia o boxe lateral e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso?
 - Observe, ao lado, a reprodução do quadro *Narciso*, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras?
 - Explique a crítica contida no cartum.
- A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor. Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provoará humor? Justifique sua resposta.

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho, que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de



Caravaggio, Narciso, c. 1597-99, óleo sobre tela

Narciso (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio (1573-1610).

muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.

A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

Apesar de o cartum lido apresentar um grau elevado de informatividade, é provável que um grande número de leitores tenha captado o sentido pretendido pelo cartunista — o de crítica à degradação do meio ambiente. No entanto, extrair da leitura do cartum apenas o entendimento de que as empresas de cosméticos poluem o meio ambiente é apoiar-se em uma visão que faz parte do senso comum, isto é, em uma ideia generalizada e evidente, emitida como verdade absoluta, mas desprovida de qualquer base científica e crítica e, por isso, discutível.

Senso comum é um conjunto de ideias quase sempre generalizantes e às vezes preconceituosas, baseadas em opiniões de autoria indefinida. Tais ideias apresentam uma visão parcial da realidade, sem nenhuma base científica ou crítica, e, por isso, são geralmente questionáveis.

Fazem parte do senso comum opiniões do tipo “O povo não sabe votar”, “O brasileiro não tem memória”, “Homem não chora”, “Os políticos são todos corruptos”, bem como afirmações como “Fumar é prejudicial à saúde”, “Devemos proteger os animais”, além daquelas representadas pela maioria dos provérbios.

Tais afirmações baseiam-se na evidência, na observação, em experiências de vida e na reflexão, evidenciam simplesmente um mínimo de bom-senso e não precisam de comprovação científica para demonstrar sua validade. Essas ideias devem ser evitadas como argumento, pois, embora não sejam inverdades e se apoiem em pontos de vista justificáveis, apresentam baixa informatividade.

Quando escrevemos, precisamos adequar o grau de informatividade do texto ao tipo de interlocutor a que ele se destina. Um texto científico sobre o tema da água, por exemplo, se for produzido para crianças de 7 anos, deverá ter um grau baixo de informatividade. Entretanto, se for produzido para cientistas, deverá apresentar um grau elevado de informatividade.

Os leitores geralmente preferem textos com grau médio de informatividade. Isso porque sempre que lemos desejamos saber alguma coisa nova — por essa razão o texto não pode ter informatividade muito baixa — e porque não temos conhecimentos aprofundados sobre a maioria dos assuntos — por isso o texto não pode ter informatividade muito alta.

O apresentador e humorista Jô Soares produziu humor no texto a seguir, dando a ele um grau de informatividade nulo.

Se ainda pairavam dúvidas quanto à verdadeira origem de Colombo, hoje pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que ele veio ao mundo na sua cidade natal, exatamente no dia do seu aniversário, que, aliás, era comemorado anualmente. Num ponto, todos os historiadores concordam: Colombo casou-se com sua mulher.

Além de exímio navegador, Colombo era homem de várias habilidades e foi perito em tudo aquilo que de melhor fazia. Registros da época narram, com detalhes, que sua memória era tão fantástica que ele conseguia se lembrar nitidamente de tudo aquilo que não esquecia. [...]

(Veja, 28/10/1992.)

EXERCÍCIOS

O texto abaixo foi escrito por um candidato do vestibular de uma universidade mineira. Sua transcrição foi feita de acordo com o original e, por isso, é natural que apresente alguns problemas gramaticais. Leia-o para responder às questões a seguir, observando o grau de informatividade que apresenta.

Violência social

A violência social vem sendo praticada no mundo inteiro, em todas as classes da sociedade.

É uma luta pelo poder e pela sobrevivência. Uns matam e roubam para sobreviver, conseguir um pedaço de pão e ter com que se alimentarem, outros praticam a violência apenas com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca.

Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. Ninguém respeita o próximo, qualquer coisa, por menor que seja, serve de motivo para acabar em violência e basta andarmos uns minutos pelas ruas, para encontrarmos vários exemplos.



Assim como há os que praticam a violência pelo poder e pela sobrevivência, há também muitos que a praticam por prazer, por querer mostrar que pode mais que o outro.

(Redação de aluno. Apud Maria da G. Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 83-4.)

1. No 1º parágrafo, o autor afirma que a violência é praticada “no mundo inteiro”, o que nos leva a supor que o texto será desenvolvido com exemplos da realidade de diferentes países e de diferentes níveis sociais. Isso se verifica posteriormente no texto?
2. No 2º parágrafo, o autor afirma que há os que roubam e matam por fome e os que praticam violência com vistas ao poder.
 - a) O autor esclarece quem são as pessoas que chama de “uns” e “outros”, a que grupos sociais pertencem ou a cidade ou o país em que vivem?
 - b) Se há pessoas que roubam e matam por fome, então elas são vítimas de uma situação social grave. Logo, elas deveriam ser referidas no mesmo parágrafo em que são citados aqueles que praticam violência pelo poder?
3. Observe o 3º e o 4º parágrafos. Neles, as afirmações são genéricas e sem profundidade. Que informações o autor poderia fornecer para torná-los mais precisos e ricos em ideias?
4. De modo geral, o autor procura explicar o fenômeno da violência, ao longo dos parágrafos, valendo-se de argumentos sociais.
 - a) Isso também ocorre no 5º parágrafo? Por quê?
 - b) Qual é o único motivo apresentado para explicar por que o indivíduo é levado à violência?
 - c) Na sua opinião, esse motivo é suficiente para explicar o fenômeno da violência, no plano individual?
5. No último parágrafo, o autor retoma a ideia principal exposta nos primeiros parágrafos — ou seja, a de que a violência é fruto da luta pelo poder e pela sobrevivência —, mas introduz uma ideia nova.
 - a) Qual é essa ideia?
 - b) Considerando-se as partes que normalmente compõem a estrutura de um texto, essa ideia está bem exposta no texto lido? Por quê?
6. Como você constatou, o texto apresenta baixa informatividade. Como consequência:
 - a) A leitura do texto é atraente? Por quê?
 - b) O autor transmite a impressão de ter domínio do assunto desenvolvido? Por quê?
 - c) O texto consegue convencer o leitor sobre o ponto de vista que defende? Por quê?

AGORA É A SUA VEZ ►

Quando o assunto é televisão no Brasil, as opiniões são controversas. Há, por um lado, os que admiram nossa TV, com produções exportadas para inúmeros países, profissionais reconhecidos internacionalmente, informação, entretenimento e cultura acessíveis a grande parte da população. Por outro lado, há aqueles que discordam desse posicionamento. Trata-se de um tema polêmico.

A fim de se informar melhor sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre **o papel da televisão na sociedade brasileira**, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, isto é, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações do senso comum e/ou que apresentem baixa informatividade.

OFICINA 9

1. No 1º parágrafo, o autor afirma que a violência é praticada “no mundo inteiro”, o que nos leva a supor que o texto será desenvolvido com exemplos da realidade de diferentes países e de diferentes níveis sociais. Isso se verifica posteriormente no texto?
2. No 2º parágrafo, o autor afirma que há os que roubam e matam por fome e os que praticam violência com vistas ao poder.
 - a) O autor esclarece quem são as pessoas que chama de “uns” e “outros”, a que grupos sociais pertencem ou a cidade ou o país em que vivem?
 - b) Se há pessoas que roubam e matam por fome, então elas são vítimas de uma situação social grave. Logo, elas deveriam ser referidas no mesmo parágrafo em que são citados aqueles que praticam violência pelo poder?
3. Observe o 3º e o 4º parágrafos. Neles, as afirmações são genéricas e sem profundidade. Que informações o autor poderia fornecer para torná-los mais precisos e ricos em ideias?
4. De modo geral, o autor procura explicar o fenômeno da violência, ao longo dos parágrafos, valendo-se de argumentos sociais.
 - a) Isso também ocorre no 5º parágrafo? Por quê?
 - b) Qual é o único motivo apresentado para explicar por que o indivíduo é levado à violência?
 - c) Na sua opinião, esse motivo é suficiente para explicar o fenômeno da violência, no plano individual?
5. No último parágrafo, o autor retoma a ideia principal exposta nos primeiros parágrafos — ou seja, a de que a violência é fruto da luta pelo poder e pela sobrevivência —, mas introduz uma ideia nova.
 - a) Qual é essa ideia?
 - b) Considerando-se as partes que normalmente compõem a estrutura de um texto, essa ideia está bem exposta no texto lido? Por quê?
6. Como você constatou, o texto apresenta baixa informatividade. Como consequência:
 - a) A leitura do texto é atraente? Por quê?
 - b) O autor transmite a impressão de ter domínio do assunto desenvolvido? Por quê?
 - c) O texto consegue convencer o leitor sobre o ponto de vista que defende? Por quê?

AGORA É A SUA VEZ ►

Quando o assunto é televisão no Brasil, as opiniões são controversas. Há, por um lado, os que admiram nossa TV, com produções exportadas para inúmeros países, profissionais reconhecidos internacionalmente, informação, entretenimento e cultura acessíveis a grande parte da população. Por outro lado, há aqueles que discordam desse posicionamento. Trata-se de um tema polêmico.

A fim de se informar melhor sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre **o papel da televisão na sociedade brasileira**, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, isto é, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações do senso comum e/ou que apresentem baixa informatividade.

A televisão me deixou burro, muito burro demais
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais
[...]
A mãe diz pra eu fazer alguma coisa, mas eu não faço nada
A luz do sol me incomoda, então deixa a cortina fechada
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais

(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/titas/televisao-2.html#ixzz35logl4or>. Acesso em: 15/6/2014.)

Além da audiência

Empreendimento sustentado por publicidade (e venda de horários para igrejas), a TV comercial aberta no Brasil sempre recorreu à métrica da audiência e ao perfil socioeconômico dos espectadores para estabelecer parâmetros. Quanto maiores os números e mais qualificado o público, mais dinheiro.

Os tempos são outros — e a lógica de funcionamento deste modelo está em completa transformação.

O aparelho de TV hoje está presente em 97% das residências do país. Houve um importante fenômeno de mobilidade social provocado pelo aumento de renda das classes C e D.

Operadoras de TV paga já têm mais de 18 milhões de clientes (o alcance pode ser multiplicado por dois ou três). Novas tecnologias permitem o acesso a conteúdo produzido pelas emissoras em telefones, tablets, notebooks etc.

A audiência média das TVs abertas despencou. As explicações são desdobramentos dos pontos elencados acima. Opções de lazer estão acessíveis a mais gente, a TV paga oferece mais variedade, o consumo de games disparou etc.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/mauriciostycer/2014/04/1439170-alem-da-audiencia.shtml>. Acesso em: 15/6/2014.)



© Illustration Works/Corbis/Artemis

País	Aprovação geral da população sobre a programação de TV
Reino Unido	72%
Emirados Árabes Unidos	69%
Estados Unidos	61%
Holanda	57%
Austrália	55%
Brasil	45%
Suécia	45%

País	Aprovação geral da população sobre a programação de TV
Portugal	44%
Dinamarca	39%
Alemanha	35%
França	28%
Itália	25%
Japão	25%
Espanha	23%

(Disponível em: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/tv-cultura-tem-2a-melhor-programacao-do-mundo-diz-pesquisa>. Acesso em: 15/6/2014.)



(Disponível em: <http://www.ecovilatiba.org.br/tibaqualivida/TV/index.html>. Acesso em: 15/6/2014.)

Como já foi anunciado na abertura da unidade, no capítulo **Intervalo** será produzido um jornal mural, cujos leitores serão os colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários, seus pais e demais convidados. Comporão esse jornal textos dissertativo-argumentativos que exponham a opinião de um ou mais alunos da classe sobre determinados temas.

Além disso, os textos provenientes de jornais ou revistas utilizados como subsídios para a produção das dissertações (notícias, editoriais, infográficos, charges, etc.) também poderão ser selecionados e disponibilizados no jornal mural da classe, sempre acompanhados das devidas fontes.

Agora, pesquise outros textos que tratem do assunto do painel e entre na discussão: O que você pensa sobre a TV brasileira? Acha saudável ver televisão todos os dias? Se não, por quê? Se sim, quais programas? Crianças, adolescentes e adultos têm o mesmo direito de escolher a programação a que querem assistir? Por quê?

Planejamento do texto

- Tenha em mente qual aspecto do tema você vai abordar e que ponto de vista vai defender.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Pense em uma argumentação consistente: faça comparações, apresente exemplos, fatos, citações, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão e adequada ao perfil dos leitores.
- Dê um título a seu texto.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu texto dissertativo-argumentativo e passá-lo ao suporte final, leia-o e observe:

- se você assume uma posição clara sobre o tema;
 - se ele traz argumentos, fatos, exemplos, comparações e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
 - se ele tem um título;
 - se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.
- Quando o texto estiver concluído, passe-o a limpo, levando em conta o tamanho da letra para que fique legível no mural. Publique o texto no jornal mural.

OFICINA 10

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (II)

O texto a seguir, produzido a propósito do tema **aspectos positivos e/ou negativos da televisão**, apresenta sérios problemas de articulação de ideias. Além disso, por ter sido transcrito de acordo com a redação original, revela inadequações de ortografia, concordância e pontuação em relação à norma-padrão da língua. Leia-o.

Nos dias de hoje, a televisão obtem poder.
 Ela é um meio de comunicação que utiliza sons e imagens em movimento.
 Seus meios tem força demais para um público fragilizado demais.
 A televisão sempre traz ideias novas e proibidas ao público e sempre quer mais audiência.
 Além disso, quase sempre há muito apelo para o lado sexual, que não é bom para o telespectador, analisando pelo lado moral do ser humano.
 A imagem age diretamente no subconsciente do telespectador. Exemplo: ao ver uma propaganda de quem fuma uma determinada marca de cigarro, tem estatus, poder, estilo, ela vai em busca daquilo que a imagem lhe sugere. Os programas de televisão, diz o que devemos ler, ouvir, etc. quer dizer a televisão tira conclusões e pensa pelas pessoas.
 Um dos pontos positivos que podemos observar na televisão são os noticiários, programas culturais, música, teatro, etc. mantendo-nos constantemente informados sobre tudo que acontece no mundo.

Se analisarmos a televisão como um meio de comunicação mundial, concluímos que ela tem muitos pontos positivos, como negativos depende de cada um decidir o que realmente é bom ou ruim para si próprio.

(Redação de aluno — 9º ano do ensino fundamental)

Conforme você deve ter notado, falta **coesão** entre os primeiros parágrafos, o que resulta num texto desarticulado, quase um não texto.

As ideias dos oito parágrafos em que o texto está estruturado podem ser assim esquematizadas:

- 1º parágrafo: o poder da tevê
- 2º parágrafo: a tevê utiliza sons e imagens
- 3º parágrafo: a tevê tem força demais
- 4º parágrafo: a tevê veicula ideias novas e proibidas
- 5º parágrafo: a tevê traz apelos sexuais, o que não é bom para o espectador
- 6º parágrafo: a tevê influencia o comportamento e os valores das pessoas e não as deixa pensar
- 7º parágrafo: a tevê é uma fonte de informações mundiais atualizada
- 8º parágrafo: há pontos positivos e negativos na tevê; cabe a nós decidir o que é bom ou ruim

Os exercícios a seguir têm por objetivo ajudar a criar articulação entre as ideias acima e, assim, dar uma noção de como um texto precisa ser estruturado a fim de apresentar coerência e coesão.

EXERCÍCIOS

O texto se propõe a defender o ponto de vista apresentado no 1º parágrafo, que é o de que a televisão tem um grande poder de influência sobre as pessoas. Todos os argumentos expostos nos parágrafos seguintes visam comprovar essa opinião, com exceção do 7º parágrafo e da conclusão (último parágrafo). Por que esses dois parágrafos estão em desacordo com o ponto de vista que o texto se propõe a desenvolver?

Para que a introdução do texto seja compatível com o 7º parágrafo e com a conclusão, há duas saídas possíveis: ou se altera a introdução, adequando-a ao encaminhamento dos aspectos positivos e negativos da tevê, ou elimina-se o 7º parágrafo e adapta-se a conclusão, reiterando-se a referência aos aspectos negativos dela.

Suponha que você opte por modificar a introdução do texto, prevendo nela a possibilidade de também demonstrar os aspectos positivos da tevê. O texto seria, então, organizado mais ou menos assim:

Introdução: a tevê apresenta aspectos positivos e negativos

Desenvolvimento: a) aspectos negativos

b) aspectos positivos

Conclusão: cabe a cada um decidir o que é bom para si e, de acordo com esse critério, selecionar sua programação de tevê

Com base nesse esquema:

a) Dê outra redação ao 1º parágrafo, defendendo o ponto de vista de que a tevê tem esse duplo caráter.

b) Releia os parágrafos de 2 a 6. Além de serem feitas afirmações sem fundamentação (por exemplo, não se explica por que o público é fragilizado, que tipo de ideias novas a tevê traz, nem por que o apelo sexual não é bom para o telespectador, etc.), há ideias que se repetem.

Reúna as informações mais importantes desses parágrafos e, com elas, redija um ou no máximo dois parágrafos que demonstrem os aspectos negativos da tevê. Se necessário, acrescente informações ou desenvolva melhor aquelas já apresentadas.

c) O autor desenvolveu apenas um parágrafo para apontar as qualidades da tevê e, mesmo assim, ressaltando apenas um aspecto: a informação. Discuta com o professor e com os colegas: Os noticiários são sempre de boa qualidade? Os programas relacionados à cultura em geral oferecem apenas informação ou também oferecem lazer? Em seguida, reescreva o 7º parágrafo, apontando outros aspectos positivos da tevê. Se necessário, escreva um novo parágrafo para apresentar outras qualidades da tevê.

3. Depois de reestruturado o texto, é necessário observar se ele apresenta as articulações necessárias nos diferentes níveis.

a) Verifique se existem **entre as frases** elementos de coesão que tornem claras as relações com palavras já expressas, como relações de oposição, causalidade, temporalidade, etc.

b) Verifique se existem **entre os parágrafos** elementos de coesão que garantam uma sequência coerente entre as partes do texto.

c) Releia o texto, observando se as **partes principais do texto** — introdução, desenvolvimento e conclusão — se articulam de forma lógica e natural ou se há contradição entre elas, se há informações que necessitam ser cortadas, e assim por diante. Se necessário, acrescente elementos de coesão como **Apesar disso, Por outro lado, É importante lembrar ainda que, Dessa forma, Em segundo lugar, Embora, etc.**

OFICINA 11

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: CONTINUIDADE E PROGRESSÃO

Quando lemos um texto, geralmente desejamos avançar na leitura, conhecer suas ideias principais e, por fim, nos apropriar de seu conteúdo geral. Para atender a essa expectativa do leitor, é preciso que as ideias apresentadas pelo autor, à medida que vão sendo expostas, sejam retomadas e desenvolvidas, pois é esse procedimento que possibilita a construção do sentido geral do texto. Esses movimentos de retomada e desenvolvimento de ideias são chamados de *continuidade* e *progressão textual*.

Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis

Hilary Stout — The New York Times

Antigamente, as crianças conversavam fisicamente com seus amigos. Aquelas horas passadas no telefone da família ou na companhia de amigos do bairro desapareceram muito tempo atrás. Hoje, porém, até mesmo trocar ideias por celular ou e-mail está ultrapassado. Para os adolescentes e pré-adolescentes atuais, a amizade parece se desenrolar cada vez mais por meio de minitextos, SMSs ou nos fóruns muito públicos de Facebook ou MySpace.

Boa parte das preocupações com esse uso da tecnologia tem sido voltada, até agora, a suas implicações no desenvolvimento intelectual das crianças. Mas especialistas começam a estudar um fenômeno profundo: a possibilidade de a tecnologia estar mudando a própria natureza das amizades das crianças.

"De modo geral, os temores suscitados pelo cyberbullying e o sexting (troca de mensagens com textos e imagens de teor sexual) têm ocupado o primeiro plano, deixando em segundo plano um olhar sobre coisas realmente nuançadas, como a maneira como a tecnologia está afetando o caráter de proximidade da amizade", disse Jeffrey G. Parker, professor-associado de psicologia na Universidade do Alabama, que estuda as amizades infantis desde a década de 1980. "Estamos apenas começando a analisar essas modificações sutis."

A dúvida é se todo esse envio de mensagens e a participação em redes sociais on line permite aos adolescentes e crianças ficar mais em contato com seus amigos e lhes dar mais apoio — ou se a qualidade de suas interações está sendo prejudicada pela ausência de intimidade e da troca emocional dadas pelo tempo passado fisicamente juntos.

Ainda é muito cedo para saber a resposta. Escrivendo no periódico "The Future of Children", Kaveri Subrahmanyam e Patricia M. Greenfield, psicólogos, [...] observaram: "Evidências qualitativas iniciais indicam que a facilidade das comunicações eletrônicas pode estar fazendo os 'teens' terem menos interesse em comunicação cara a cara com seus amigos. São necessárias mais pesquisas para avaliar até que ponto esse fenômeno está presente e quais seus efeitos sobre a qualidade emocional de um relacionamento".



• Mas a questão é importante, acreditam estudiosos, porque as amizades infantis estreitas ajudam as crianças a ganhar a confiança em pessoas de fora de seu círculo familiar e a deitar as bases para relacionamentos adultos saudáveis. "Não podemos deixar que os relacionamentos bons e estreitos desapareçam. Eles são essenciais para permitir que as crianças brinquem com suas emoções, expressem suas emoções — todas as funções de apoio que acompanham os relacionamentos adultos", disse Parker.

O que veem muitos profissionais que trabalham com crianças são intercâmbios mais superficiais e mais públicos que no passado. Um dos receios é que a criança e os adolescentes de hoje possam estar deixando de viver experiências que os ajudam a desenvolver empatia, compreender nuances emocionais e interpretar indicações como as expressões faciais e a linguagem corporal. Com as obsessões tecnológicas das crianças começando em idade cada vez mais precoce, é possível que seus cérebros acabem sofrendo modificações e que essas habilidades se enfraqueçam mais, pensam alguns pesquisadores. ▸

Mas outros estudiosos da amizade argumentam que a tecnologia está aproximando as crianças mais do que nunca. Elizabeth Hartley-Brewer, autora do livro "Making Friends: A Guide to Understanding and Nurturing Your Child's Friendships", [...] acredita que a tecnologia permite a adolescentes e crianças ficar conectados com seus amigos 24 horas por dia. [...]

Para algumas crianças ou adolescentes, a tecnologia é um instrumento que facilita uma vida social ativa. Hannah Klot, 15, [...] diz que usa o SMS para fazer planos e para transmitir coisas que acha engraçadas ou interessantes. Mas também o usa para saber como estão suas amigas que podem estar chateadas com alguma coisa — e, nesses casos, procura conversar realmente com elas. "Mas acho que a nova forma de conversar com uma pessoa é o bate-papo por vídeo, no qual você realmente vê a outra pessoa", disse. "Já dei telefonemas, mas telefonar é considerado antiquado."

(Folha de S. Paulo, 10/5/2010.)

1. O texto apresenta nove parágrafos.
 - a) Os dois primeiros formam a **introdução**. Identifique, no 2º parágrafo, a ideia principal do texto.
 - b) Quais são os parágrafos do **desenvolvimento**?
 - c) Que parágrafo forma a **conclusão**?

2. Há no texto palavras e expressões responsáveis pela **continuidade**, ou seja, pela retomada de palavras e ideias expressas anteriormente. No início do texto, por exemplo, a autora refere-se ao uso da tecnologia nos relacionamentos sociais dos jovens. Que palavra do 2º parágrafo retoma essa ideia e dá continuidade ao texto?

3. No 5º parágrafo, a que se refere a frase "Ainda é muito cedo para saber a resposta"?

4. No início do 6º parágrafo, há uma palavra que estabelece uma ideia de **retificação** em relação ao que foi dito no parágrafo anterior.
 - a) Qual é essa palavra?
 - b) Qual é a afirmação que essa palavra retifica?

5. Para garantir a textualidade, não basta que o texto retome elementos já expressos. A retomada deve levar ao acréscimo de novas informações, a uma ampliação de ideias, a que se chama **progressão**. Do 3º ao 8º parágrafo, a autora retoma e amplia, ponto a ponto, a ideia principal apresentada na introdução. Que aspectos a autora aborda:
 - a) no 3º parágrafo?
 - b) no 4º parágrafo?
 - c) no 5º parágrafo?
 - d) no 6º parágrafo?
 - e) no 7º parágrafo?
 - f) no 8º parágrafo?

6. O último parágrafo, que traz a conclusão do texto, faz uma retomada da ideia apresentada na introdução e acrescenta um exemplo. Com que intenção isso é feito?

A continuidade e a progressão textual são condições essenciais para que um texto apresente coesão e coesão.

Enquanto a continuidade é responsável pela retomada de palavras, expressões e ideias já expressas, a progressão é responsável pelo andamento do texto, isto é, pelos acréscimos semânticos e pelo aprofundamento das ideias.

Um texto sem continuidade dá a impressão de fragmentação, de falta de conexão entre as ideias; e um texto sem progressão, a de que as ideias se repetem em círculos, uma vez que não há acréscimo de ideias novas.



OFICINA 12

EXERCÍCIOS

Leia, a seguir, um texto redigido por um estudante no exame vestibular de uma universidade mineira. O tema proposto era a violência social.

A sociedade em desarmonia

A cada dia que passa a violência social aumenta. A sociedade não consegue viver em harmonia.

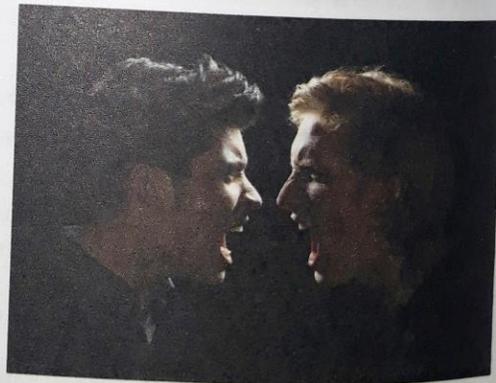
O que acontece com as pessoas, é que elas não conseguem chegar a um resultado comum. A agressão, tanto física, como moral é mais uma rotina de nossos dias. As constantes guerras, são imagens de total falta de conscientização com a vida do próximo.

A desarmonia entre os povos acarretará consequências trágicas sem qualquer benefício. As pessoas são egoístas só pensam em si mesmas, não se preocupam com seu semelhante. No mundo de hoje há poucas pessoas que lutam por dias melhores.

Sendo assim, a tendência é o aumento da violência com resultados irreparáveis. As pessoas se afastam umas das outras a cada momento. Vivem assim em plena desarmonia.

(Apud Maria da Graça Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 65-6.)

- O texto apresenta elementos de **continuidade**, mas falta nele o desenvolvimento adequado da **progressão**. No 1º parágrafo, por exemplo, o autor faz duas afirmações: a de que a violência social aumenta e a de que a sociedade vive em desarmonia.
 - Em qual dos parágrafos é desenvolvida a primeira afirmação?
 - O autor, nesse desenvolvimento, apresenta as razões do aumento da violência social? Justifique.
 - Em que parágrafo é retomada a afirmação de que “a sociedade vive em desarmonia”?
- A ausência de progressão adequada no texto gera repetição e superficialidade de ideias. Em relação ao 3º parágrafo, responda:
 - São apresentadas as razões da desarmonia entre as pessoas?
 - Há esclarecimento sobre quais são as consequências provocadas pela desarmonia entre os povos?
 - Três orações de um período têm o mesmo significado. Identifique esse período.
- Compare as ideias da conclusão do texto — o último parágrafo — às ideias dos demais parágrafos. Existem diferenças substanciais entre umas e outras?
- Quando lemos um texto, geralmente estamos em busca de novas informações. Considerando esse dado e também a dificuldade que o autor do texto lido tem em lidar com a progressão textual, responda: Qual é a reação do leitor comum diante de um texto como esse?



Thinkstock/Getty Images

ANEXO F – Escrita e reescrita das cartas de solicitação

CARTA 1 - Escrita

Ar-condicionado.

Merenda Escolar

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Querido diretor:

Meu nome é [REDACTED].

eu faço 9º ano sou da turma F.

Eu vim aqui falar de 2 coisas básicas que é sobre o ar-condicionado nas salas e sobre a merenda escolar.

Assim se a nossa sala fosse a 1 a ser colocada o Ar seria bom demais porque a nossa sala é muito quente meu deus muito quente mesmo.

Bem agora vou falar da merenda escolar.

Eu não acho ruim a nossa merenda daqui da escola. pelo contrário eu acho ela boa. mais o meu motivo que eu vim aqui foi pra pedir se fosse possível todas as sextas-feiras creme de galinha só isso mesmo.

Atenciosamente e
Respeitosamente...

CARTA 1 - Reescrita

Fortaleza, 18/06/18

Querido diretor,

Eu me chamo [REDACTED]. Eu faço. 9º ano.

Sou da turma F. e Vim aqui falar de duas coisas básicas que é sobre o Ar-condicionado nas salas e sobre a merenda escolar.

Assim, se a nossa sala fosse a primeira a ser colocada. o ar, seria bom demais porque a nossa sala é muito quente.

no que diz respeito à merenda, não a acho ruim, pelo contrário, acho até boa, mas queria pedir uma alteração no cardápio colocando creme de galinha todas as Sexta-feiras, pois é meu prato preferido.

Dessa maneira, as aulas serão mais prazerosas, pois nós estaria muito satisfeito.

Respeitosamente.

CARTA 2- Escrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Querido diretor, gostaria de primeiramente agradecer por todas as melhorias nos últimos anos da escola [REDACTED] [REDACTED] é parabeniza-lo pelo seu trabalho é o ótimo diretor que você é, obrigado pela reforma dos banheiros, e pela mudança da cantina, transformação do jardim.

quero também, apresentar um pedido que é agilizar na instalação dos ar condicionados, é muito difícil conviver com esse calor e muito estressante e acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, leva-nos até a adoecer.

Portanto solicitamos com urgência a instalação dos ar condicionados, que nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação de instalar, para um ambiente de melhor convivência e mais agradável.

Respeitosamente,

[REDACTED]

CARTA 2- Reescrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Querido diretor,

Gostaria de, primeiramente, agradecer por todas as melhorias nos últimos anos da escola [REDACTED] e parabenizá-lo pelo seu trabalho e pelo ótimo diretor que é. Obrigada pela reforma dos banheiros, pela mudança da cantina e transformação do jardim.

No entanto, gostaria de pedir que é agilizasser a instalação dos ar condi-

na sala do 9º F, pois é muito difícil conviver com esse calor estressante que acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, levando-nos até a adoecer.

Portanto, para termos um ambiente de melhor convivência adequado e agradável, o atendimento do pedido acima se faz urgente

A sala vai se tornar um lugar com mais chances de aprendizado para os que estudamos aqui.

Respeitosamente,

* [REDACTED]

CARTA 3 - Escrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

caro diretor

Diretor venho aqui lhe agradecer pelas suas ações positivas para a nossa escola, ações positivas como, banheiro, as escadas, a cantina, a pracinha e o patio.

Quero lhe apresentar esta carta de solicitação, para dizer que a nossa turma está passando dificuldades com o clima na sala que está muito quente, não só a nossa sala como todas as outras estão passando dificuldades...

Queria pedir para o senhor ter mais agilidade na instalação dos ar-condicionados na sala do 9º F e também nas demais salas de aulas da Escola, pois a situação dos demais alunos também está difícil com o calor que nós estamos passando.

Quero dizer também que as aulas também podem ser mais produtivas com uma temperatura amigável, acho que o diretor também poderia reduzir o tempo de cada aula, tipo nós saímos da escola 17:40 e o diretor poderia reduzi para 17:20 ou 17:00 horas.

Despedida, 

CARTA 3 - Reescrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

caro diretor

Diretor venho aqui lhe agradecer pelas suas ações positivas para a nossa escola, melhorou o banheiro, as escadas, a cantina, a pracinha e o patio, mas ainda temo outras necessidades.

Nossa turma está passando dificuldades com o clima na sala que está muito quente pois existem na sala de aula 4 ventiladores mais apenas 2 funcionam com dificuldades. Além do mais não só a nossa sala como todas as outras estão passando dificuldades.

Diante desse problema, quero pedir para o senhor ter mais agilidade na instalação dos ar-condicionados na sala do 9º F e também nas demais salas de aulas da escola, pois a situação dos demais alunos também está difícil com o calor que nos estamos passando.

Além disso, quero dizer, que as aulas podem ser mais produtivas com uma temperatura confortável. Acho que o diretor também poderia reduzir o tempo de cada aula, enquanto os ar-condicionados não fossem instalados.

Atenciosamente,



CARTA 4 - Escrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Assunto: Reformas nas salas

Querido diretor [REDACTED]

Cumprimento-lhe com a benção de Deus. Admiro-lhe muito pela forma como trata os alunos e o patrimônio escolar e sabe mudar o que precisa na hora certa. Parabenizo-lhe por tal ato que nem todos diretores tem. porem que muitissimo dizer-lhe sem mais delongas de forma direta e sincera, que essas reforma da escola está precisando ser concluida o mais rapidoPossivel, Principalmente a sala 5, 9º F, Pen-se juntamente comigo: estamos no verão, passamos na sala, (5:15 horas e quinze minutos) todosos dias lecionaveis e ainda a sala é bem do lado do SOL. Contando que pode Prejudicar a saúde dos Alunos que la se encontra. O Dr. Carlos não erra quando diz: *Quintura é um perigo poem em risco sua saúde e a do seu amigo*, os alunos estão ficandoeslessados e doentes*...

Vossa senhoria poderia nos conceder que seja nossa sala a primeira a ser reformada, caso nossas condições seja inadequada Como vos digo, mas uma boa parte ainda vem para escola com animo forte, Com bastante disposição.

Digo-lhe verdadeiramente que sinto uma alegria imensa e um gozo indizível por poder estudar neste colégio, repleto de excelente profissionais e uma otima qualidade de aprendizado que os professores propocionamos alunos, findo aqui pedindo minhas sinceras descupas se fui chato em agum momento.

Com Carinho, amor, respeito e educação, muito obrigado pela paciência.

CARTA 4 - Reescrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Querido diretor [REDACTED],

Cumprimento-lhe Com a benção de Deus, admiro-lhe muito Pela forma como trata os alunos e o patrimônio escolar e sabe mudar o que precisa na hora certa: Parabenizo-lhe por tal ato que nem todos diretores tem. Porém quero muitíssimo dizer-lhe sem mais delongas de forma direta e sincera que essa reforma da escola está precisando ser concluída O mais rapidoPossivel, Principalmente a sala 5, 9º F.

Então pense juntamente comigo: estamos no verão, passamos na sala, (5:15 horas e quinze minutos), todos os dias lecionáveis ,e ainda a sala é bem do lado do sol. Contando que pode Prejudicar a saúde dos Alunos que la se encontra. "Quintura é um perigo poem em risco sua saude e a do seu amigo", Os alunos estão ficando estressados e doentes além da parede ser quente e os ventiladores estão pifando que atraem poeira.

Em vista disso, Vossa senhoria, poderia nos Conceder que seja nossa sala a primeira a ser reformada. Caso nossas Condições seja inadequada Como vos digo, mas uma boa parte ainda vem para escola com ânimo forte, Com bastante dis-

posição. Digo-lhe verdadeiramente que sinto uma alegria mensa e um gozo indisível por poder estudar neste Colégio, respeito de excelentes profissionais e uma ótima qualidade de aprendizado que os professore proporciona os alunos.

Por fim, peço sinceras desculpas, se fui chato em algum momento.

Respeitosamente,

[REDACTED]

CARTA 5 - Escrita

FORTALE, 13 DE JUNHO DE 2018

CARO DIRETO, ESTOU AQUI PARA SITA OPERAÇÕES NA ESCOLA [REDACTED] ESTOU ESCREVENDO AQUI PARA VOCÊ PARA LE AGRADECE PELAS REFORMAS FEITO NA ESCOLA TIPO O BANHEIRO FICOU MUITO SHOW E TAMBEM A REFORMA DO NOSSO JARDIM E VARIOS OUTRAS COISAS.

É QUERIA FALA TAMBEM SOBRE OS MOTIVOS PELO QUAIS AS SALAS SERTÃO QUENTE E PEDIR QUE ESSA REFORMA DO 9ºF DOS ARCONDICIONADO SEJA RAPIDOO POSSIVEL POR QUE DIFICUTA MUITO ESTUDA NO CALOR COM UMA SALA QUE SÓ PRESTA 2 VENTILADORES.

QUERIA AGRADECER PELA CONSIENTIZAÇÃO PELO O AMBIENTE MENOS QUENTE AS SALAS SERIA MUITO MAI MELHOR E MAIS PRAZEROSAS E BEM MAIS MELHOR

RESPEITOSAMENTE

ASS: [REDACTED]

CARTA 5 - Reescrita

FORTALEZA, 13 DE JUNHO DE 2018

SENHOR DIRETOR, ESTOU AQUI PARA AGRADECER PELAS REFORMAS FEITAS NA ESCOLA. O BANHEIRO FICOU MUITO SHOW E O NOSSO JARDIM TAMBÉM. PORÉM PRECISAMOS DE MAIS UMA COISA, UM AR CONDICIONADO PARA RESOLVER O PROBLEMA DO CALOR NA SALA.

NOSSA SALA É MUITO QUENTE E, POR ISSO, NÃO CONSEGUIMOS SE CONCENTRAR PARA APRENDE... E QUANDO O AR CONDICIONADO CHEGA TODO OS POBLEMAS VÃO SUMIR E QUERO QUE O SENHOR OLHE PARA TODOS OS DIREITOS DA NOSSA ESCOLA.

DIANTE DESSA SITUAÇÃO, ESPERO QUE O SENHOR SE COMPADÇA DE NÓS. TENHO CERTEZA QUE AS AULAS SERÃO MUITO MAIS PRODUTIVAS E MAIS MELHOR E OS ALUNOS VÃO SE INTERESSAR MAIS.

AGRADECIDAMENTE,

██████████

CARTA 6 - Escrita

Fortaleza 13/06/2018

Querido diretor [REDACTED] estou aqui para parabenizar o seu belicíssimo trabalho que você está fazendo na escola [REDACTED] com gestão você fez muitas melhorias na escola como a reforma dos Banheiros a mudança da cozinha é como você transformou um triste matagal em um Belo jardim é muitas outras melhorias é com certeza você sempre vai melhorar mais e mais.

maistambém vim aqui para solicitar a agilização dos ar condicionado porque o calor que faz e muito grande é os ventiladores não da conta em uma sala de 30 alunos apenas 2 ventiladores estão prestando é esse calor é de mais então, por favor queria pedir agilização da instalação dos ar condicionado

e com certeza as aulas serão melhores e mais confortáveis sem o calor é com o clima melhor é poucas pessoas vão ficar com muito calor é que tem muita gente que chega a adoecer com problema de garganta então esse problema vai acabar

respeitosamente

[REDACTED]

CARTA 6 - Reescrita

Fortaleza 13 de junho de 2018

Querido diretor [REDACTED],

Estou aqui para parabenizar pelo seu belíssimo trabalho está fazendo na Escola [REDACTED]. Como gestão, você fez muitas melhorias na Escola, como a reforma dos Banheiros, a mudança da cozinha e também transformou um triste matagal em um Belo jardim. porém ainda temos outras necessidades.

A principal dessas necessidades é a refrigeração da nossa sala de aula. Por isso, venho aqui solicitar a agilidade dos ar condicionado, pois o calor que faz é muito grande e os ventiladores não dão conta da sala lotada. Apenas dois estão prestando, e esse calor é de mais. Então, por favor, queria pedir agilidade na instalação dos ar condicionado.

Assim, com certeza, as aulas serão melhores e mais confortáveis sem o calor. É com muito calor que as pessoas adoecem com facilidade e com a refrigeração os percentuais de gente doente vão diminuir. É o aprendizado que vai melhorar.

Atenciosamente,

[REDACTED]

CARTA 7 - Escrita

Ar condicionado nas salas.

Fortaleza, 13 de junho de 2018.

Querido Diretor,

Vim aqui pra lhe pedir que a sala 05 da turma do 9F seja uma das primeiras salas a ser colocada o ar condicionado, pois é um das salas mais quentes da escola.

Nessa sala á 4 ventiladores, só funciona apenas 2 ventiladores, vim lhe pedir também que agilizasse na instalação do ar condicionado pois a sala é muito quente.

As aulas poderiam ser mais produtivas se tivesse aula em campo, seria legal é os alunos aprenderiam mais mais rapido. Depois da aula em campo os alunos poderiam fazer um resumo sobre a aula e o que aprendeu.

Respeitosamente



CARTA 7 - Reescrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018.

Querido Diretor,

Vim aqui pra lhe pedir que a sala 05 da turma do 9F seja uma das primeiras salas a se colocar o ar condicionado, pois seria melhor os alunos iriam se concentrar mais.

Nessa sala, há 4 ventiladores, só funciona apenas 2 ventiladores. Queria, também, vim lhe pedir também que agilizasse a instalação do ar condicionado, pois com isso o nosso predizado seria melhor.

Desde já, agradeço pela escola maravilhosa que é o [REDACTED] e por todas as coisas que o senhor tem feito pela gente. Desculpe-me se alguma vez fiz alguma coisa que você não gostou.

Respeitosamente,

[REDACTED]

CARTA 8 - Escrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Querido Diretor

Primeiramente parabéns pelo trabalho na escola
você está fazendo muitas melhorias, os banheiros estão
melhores e a cozinha também,

mais ainda tem problemas, do calor as
salas são muito quente não dá pra ficar no
calor.

Então eu peço encarecidamente para
ser acelerado o processo de instalação, dos
ar condicionado.

As aulas serão até mais produtivas por
conta de não estarmos mais no calor

Atenciosamente

Ass: 

CARTA 8 - Rescrita

Fortaleza, 13 de junho de 2018

Caro diretor,

Primeiramente, queria agradecer pelo trabalho que o senhor tá fazendo na escola, e tá trazendo varias melhorias para a escola, do tipo o senhor melhorou os banheiros, ajeito a cozinha.

Mais ainda tem problemas, um dos maiores problemas, com certeza é em questão do calor, a gente, Alunos e professores somos obrigados a ficar em sala com alguns ventiladores quebrados.

Então eu venho pedir encarecidamente que os ar condicionado sejam estalados o mais rápido possível além disso.

As aulas poderiam até serem mais produtivas por conta de que poderíamos prestar atenção na aula sem pensar no calor, a gente se concentraria melhor, e os professores não iriam ter que ficar forçando a voz, por que não teria mas o barulho do ventilador.

Atenciosamente



CARTA 9 - Escrita

Fortaleza, 13 de Junho de 2018

Caro Diretor.

Venho agradecer pelas melhoras que a escola teve, pela melhoras dos banheiros e que a escola venha melhorar mais e mais, nossa sala 9º F ela e muito quente e deveria melhor.

Poderia melhorar também as sala de aula como eu falei apesar delas ser prestaae a sala fica mais quente ainda.

Que as intalações dos Ar condiciona- do seja mesmo realizadas para que possa ser mais melhor para nois Al- uno e professores, que venha mesmo ser realizadas as intações.

Poderia tambem ser realizado um ambiente adequado para alguns tipo de aula, que possa ser um ambiente de estudo, e que as obras do Ar condi cionado não pare e que continue sendo realizadas.

Anteciozamente



CARTA 9 - Reescrita

Fortaleza, 13 de Junho de 2018

Caro Diretor.

Venho agradecer pelas melhoria que a nossa escola teve, como a reforma dos banheiros é a construção da cantina, nossa sala 9º F é muito quente precisa de refrigeração.

Diante disso, gostaria de solicitar a agilidade na instalação dos arcondicionado. Além disso muitas vezes ficamos doente por conta da sala que é muito quente, às vezes pegamos gripes dos colegas.

Portanto, precisamos de um ambiente adequado para alguns tipo de aula, que possa ser uma sala de aula adequada.

Atenciosamente,



CARTA 10 - Escrita

Prezado Diretor, [REDACTED],
Gratidão Pelas Ações Positivas na qual foram realizadas,
Pelas mudanças e os pedidos que de fato foram
concedidos, pelas melhorias que ocorreram na Escola
[REDACTED], é um prazer ter você Como nosso diretor.

Porém Apresentaram Problemas por Conta da falta de
ventilação, quintura ... Como se não bastasse o mormaço,
que atrai o calor, ainda existe inúmeras salas com
ventiladores sem funcionar, há pessoas adoecendo (Gripando)
por conta disso e da mesma forma saindo de sala
sem Permissão e passando mal por conta disso.

Nós Como Alunos da Escola merecemos Como nossos
Direitos a instalação imediata desses ar-condicionado
e vocês da Gestão tem a Obrigação de instalar eles.

É muito Difícil enfrentar esse calor não só pro
9º F mas também as Demais salas aguentar de Segunda
á Sexta de 1:10 á 5:40. Durante as Aulas acredito
que Seriamos mais produtivos se tivermos uma
Sala de Aula adequada e menos quente.

Atenciosamente,

- [REDACTED]

CARTA 10 - Reescrita

13 de Junho de 2018

Prezado diretor [REDACTED],

Sou Grata pelas mudanças e pelas ações positivas as quais foram realizadas. É um prazer ter você como nosso diretor, pois graças a você pudemos usufruir de um lugar mais adequado para podermos estudar e ter um melhor desenvolvimento.

Porém, ainda temos alguns problemas. A falta de ventiladores é um deles, pois a quintura é grande. Há inúmeras salas sem ventilação. É notável pessoas adoecendo (quando), passando mal por conta disso e, da mesma forma, saindo sala sem permissão dos professores para pegar vento.

Diante disso, nós, como alunos donos da escola, merecemos nossos direitos a instalação imediata desses ar-condicionados, e vocês como gestão têm o dever de instalá-los, pois é muito difícil enfrentar esse calor não só para o 9º F mas também para as demais turmas da escola.

Além disso, acredito que seríamos mais produtivos se tivéssemos que aguentar todas as aulas, durante o ano todo, em um clima desagradável, mas sim adequado. Agradeço peça compreensão de vocês para com a gente.

Atenciosamente,

- [REDACTED].

APÊNDICE

APÊNDICE A – Manual de apresentação da proposta didática

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA
CONTINUIDADE E PROGRESSÃO DO GÊNERO
CARTA DE SOLICITAÇÃO**

ALCILENE AGUIAR PIMENTA

ALCILENE AGUIAR PIMENTA

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CONTINUIDADE E
PROGRESSÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO**

Manual Didático apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^aAbniza Pontes de Barros Leal.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Existem diversas possibilidades de exploração dos gêneros textuais em sala de aula, tanto no que se refere à leitura e compreensão, quanto à produção escrita. Neste Manual Didático, temos o intuito de lhe apresentar apenas mais uma forma de ensinar gêneros na escola, mais especificamente os argumentativos. Um questionamento comum quanto aos gêneros em contextos escolares é se eles podem ou não ser ensinados. Conforme Oliveira (2010), se entendermos ensino como instrução, não poderemos ensiná-los. Nesse caso, o que se ensina é a sua dimensão textual, de modo que tal aspecto relaciona-se apenas a uma visão parcial dos gêneros. No entanto, se os entendemos como imersão, eles podem ser considerados objetos de ensino, já que a sua apropriação ocorre de maneira situada e orientada por propósitos reais.

Em nossa perspectiva, é importante dar ênfase às funções sociais dos gêneros, ou seja, trabalhá-los como instrumento de ação na sociedade e ensiná-los a partir de uma abordagem pautada em leitura e em produção. Assim, com o objetivo de contribuir para uma maior aprendizagem por parte dos discentes no que concerne à construção de argumentos bem estruturados e realmente pertinentes à persuasão do leitor, propomos o ensino do gênero carta de solicitação a partir de um enfoque voltado à articulação argumentativa do texto, bem como ao uso de operadores argumentativos como elementos importantes para a continuidade e a progressão textual na escrita desse gênero.

Para tanto, sugerimos uma sequência de oficinas de ensino-aprendizagem, nas quais a carta de solicitação é explorada em um contexto de uso real do gênero, para que, assim, os discentes percebam como o domínio da escrita desse gênero pode lhes servir de instrumento para buscar transformar a realidade que os cerca. Entretanto, nossa sugestão representa apenas um ponto de partida que lhe dará um direcionamento não engessado de um caminho que você poderá construir com seus alunos de acordo com as necessidades pedagógicas e sociais do contexto de ensino-aprendizagem.

Boa leitura e um excelente trabalho!

Alcibene Aguiar Pimenta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	6
MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOLZ E PASQUIER (1996)	9
OFICINAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	14
REFLEXÃO FINAL	30
REFERÊNCIAS	31
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	32

INTRODUÇÃO

Professor (a), por meio deste manual didático, apresentamos-lhe um projeto de escrita e aprendizagem do gênero argumentativo carta de solicitação direcionado a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, o qual requer um total de 28 horas-aulas, divididas em 14 oficinas de ensino-aprendizagem. É interessante buscar fazer com que os participantes compreendam a relevância do projeto e se sintam motivados a participar, possibilitando, assim, a ampliação dos seus próprios conhecimentos e ajudando a construir os de outrem.

Na primeira etapa, seus alunos poderão colaborar com ideias para a construção da proposta de produção textual que será aplicada posteriormente. Na discussão, aproveite para destacar que a razão de ser de toda argumentação é apresentar uma opinião, defendê-la e, ainda mais, convencer uma ou várias pessoas sobre determinado ponto de vista, pois, por meio da argumentação, é possível provocar mudanças ideológicas no destinatário ou, simplesmente, refutar uma opinião contrária.

Na segunda etapa, que terá duração de 8 horas, você deverá aplicar algumas atividades que terão o intuito de preparar os estudantes para escrever uma carta de solicitação já conhecendo basicamente os aspectos estruturais, entre outras características desse gênero. Para a execução da terceira etapa, serão necessárias 14 horas. Durante esse período, o objetivo maior será o de colaborar para que os discentes se preparem para reescrever a carta de solicitação, aprimorando seus argumentos no que diz respeito à articulação deles dentro do texto, bem como à qualidade desses argumentos, verificando também seu grau de informatividade, bem como a continuidade e a progressão textual, pelo uso de operadores argumentativos.

Na quarta e última etapa, a qual terá duração de 4 horas, você deverá entregar aos alunos suas cartas de solicitação revisadas quanto aos aspectos estruturais do gênero e quanto a questões relacionadas à norma-padrão da língua portuguesa e solicitar a reescrita da carta de acordo com os novos aprendizados adquiridos por eles nas oficinas.

A principal razão para se abordar os gêneros argumentativos em sala de aula se dá pelo fato de que o ser humano, sendo dotado de razão e de vontade, necessita, constantemente, formar juízos de valor. E, por meio do que diz, na fala ou na escrita, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental (KOCH e ELIAS, 2016).

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os anos finais do Ensino Fundamental são uma etapa em que os jovens estudantes se encontram em grandes transformações, tanto físicas quanto psicológicas. Além dessas mudanças, há também nesse período novas experiências como, por exemplo, o convívio com um número maior de professores e disciplinas escolares, o que implica maior contato com gêneros textuais de diversas naturezas e, conseqüentemente, mais conhecimento acerca de suas funções sociais, principalmente de gêneros ligados a práticas de linguagem já vivenciadas por eles, assim,

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático 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. [...] No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos [...] Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. [...] Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados (BNCC, 2017, p.132, 133-135, grifo nosso).

Diante do que orienta o referido documento oficial, percebemos que é necessário, a partir do trabalho com os gêneros textuais, inserir os estudantes em práticas autênticas de linguagem que colaborem para o desenvolvimento da consciência ética, da autonomia, da criticidade e de estratégias argumentativas e persuasivas. Assim, cabe à escola promover práticas de ensino que corroborem para a aquisição dos saberes linguísticos por parte dos alunos, para a ampliação de seus conhecimentos de mundo e possibilidade de pleno exercício da cidadania. A linguagem é o instrumento pelo qual construímos nossas referências culturais, concepções e orientações ideológicas, as quais norteiam o modo como interpretamos a realidade e agimos no mundo. O domínio da linguagem é, portanto, muito mais complexo do que o ato de combinar palavras ou expressões, uma vez que demanda a necessidade de os falantes apreenderem pragmaticamente a amplitude cultural de uma sociedade.

Quando produzimos um discurso, não o fazemos de maneira aleatória, pois ele se organiza a partir do contexto situacional em que os interlocutores estejam inseridos, e é nessa circunstância que o sujeito realiza a escolha do gênero textual no qual o discurso se concretizará. De acordo com os propósitos comunicativos, os textos se organizam dentro de um determinado gênero, o qual é sempre definido com base em suas funções sociais. Dessa forma, os gêneros são constituídos a partir de formas relativamente estáveis de enunciados verbais, possuindo um caráter

delimitado sócio-historicamente. Para Bakhtin (2003, p. 261), "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Nesse sentido, o estudo do texto, através da teoria dos Gêneros Textuais – ou Gêneros do Discurso na terminologia bakhtiniana –, nos permite uma visão mais ampla do ensino de língua, pois, a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana, e porque, em cada campo dessa atividade, é amplo o repertório de gêneros do discurso, que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Gênero é, portanto, ação social através da qual podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas, ou seja, quando aprendemos um gênero, aprendemos como atingir aos propósitos que queremos alcançar. Enfim, a partir dos gêneros, aprendemos a responder melhor às situações em que nos encontramos e a agir na sociedade em que estamos inseridos. Em nossa proposta de ensino do gênero carta de solicitação, preocupamo-nos em assumir que as práticas discursivas situadas são o principal instrumento do desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. O gênero está em constante movimento, essa mobilidade faz com que suas fronteiras nem sempre sejam definidas claramente e que novos construtos demandam tempo para firmarem seus próprios limites. A noção de texto, singular ou empírico, designa uma unidade concreta de produção verbal que depende, necessariamente, de um gênero, composto por várias sequências tipológicas e discursivas, que conserva os rastros de decisões tomadas na situação enunciativa em função das possibilidades linguísticas e do propósito comunicativo.

De acordo com a concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso refletem no assunto, no estilo funcional e na sua estrutura as condições específicas da troca comunicativa. Sendo assim, a seleção dos objetivos de aprendizagem de uma sequência didática (doravante SD) precisa corresponder a essas características dos textos considerados como práticas discursivas. Portanto, é necessário que o professor tenha uma representação clara de quais são as características do gênero em questão, de modo que, a partir deste "mapa" do texto, possa traçar o itinerário mais apropriado para o ensino.

Conforme Zayas (2012), é possível promover um contexto privilegiado para abordar aspectos fundamentais da relação entre a reflexão sobre a língua em si e a aprendizagem acerca do seu uso. Isso ocorre em virtude de a SD se articular em torno de um gênero textual, o que nos obriga a considerar as formas linguísticas a partir de uma perspectiva funcional, não importando

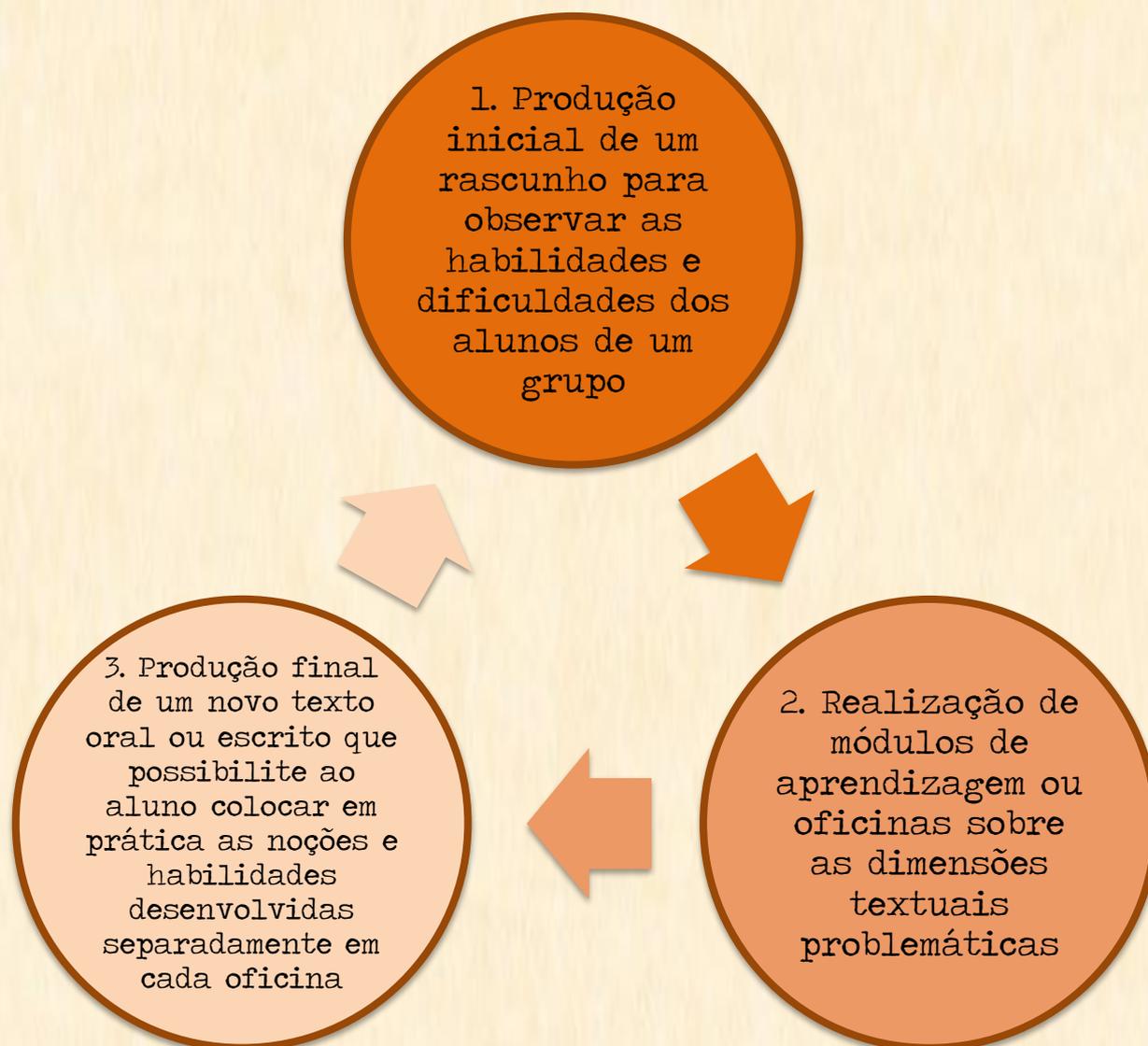
saber como elas são, mas como são definidas, que paradigmas gramaticais lhe são inerentes e, acima de tudo, o que podemos fazer com eles em determinadas situações de comunicação e dentro de certos gêneros textuais. A SD fornece razões para escrever e, por isso, também oferece motivos para refletir sobre a escrita e suas atividades específicas. Seus vários aspectos linguísticos – lexicais, morfológicos, sintáticos, coesivos etc.– passam a fazer mais sentido e, portanto, podem levar a uma aprendizagem mais significativa. No próximo tópico, dissertamos sobre o modelo de SD no qual nos embasamos para construir nossa proposta de ensino do gênero carta de solicitação.

MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOLZ E PASQUIER (1996)

A sequência de oficinas de ensino-aprendizagem que lhe apresentamos aqui foi inspirada na metodologia da sequência didática em *Argumentar para convencer* de Dolz e Pasquier (1996). A proposta destes autores se baseia no postulado de que a expressão escrita e oral pode e deve ser ensinada sistematicamente. Para este propósito, propõem um modelo de trabalho que integra sequências didáticas, conforme detalharemos mais adiante. O referido modelo foi elaborado inicialmente para servir de suporte aos professores de francês em Genebra, na Suíça. Posteriormente, foi adaptado e testado em Navarra, na Espanha, para o ensino de espanhol e de inglês, sendo, em seguida, desenvolvido em vários países da Europa.

Na concepção desses teóricos, muitas pessoas acreditam ser a aprendizagem da expressão um ato meramente espontâneo, em que não é possível um ensino sistematizado, independentemente dos esforços desenvolvidos. Por esta concepção, alunos conseguirão se expressar adequadamente, enquanto outros jamais conseguirão. Outras pessoas pensam, com razão, que todos os estudantes são capazes de melhorar substancialmente sua expressão com a condição de que lhes seja oferecida uma educação apropriada. O problema é justamente como ensinar a expressão escrita, visto que, além das condições físicas de ensino da escrita (muitos alunos para um mesmo professor que assume várias turmas, o que prejudica o desenvolvimento de ações conforme o modelo metodológico), o professor enfrenta a disponibilidade restrita de materiais didáticos que sirvam de suporte ao aluno para o desenvolvimento e integração de habilidades necessárias à produção de textos.

O modelo de SD de Dolz e Pasquier (1996) busca suprir um pouco essa necessidade de materiais para o ensino da escrita no ensino básico, sendo possível aplicá-lo também ao ensino de expressão oral. Na perspectiva dos autores, a SD deve se organizar a partir de um gênero textual, como carta argumentativa, artigo de opinião, debate etc., ou de um tipo de discurso, narrativo, argumentativo etc. Para eles, toda SD supõe a constituição de um *corpus* textual autêntico. A estrutura básica da SD consiste em três etapas, as quais ilustramos a seguir:

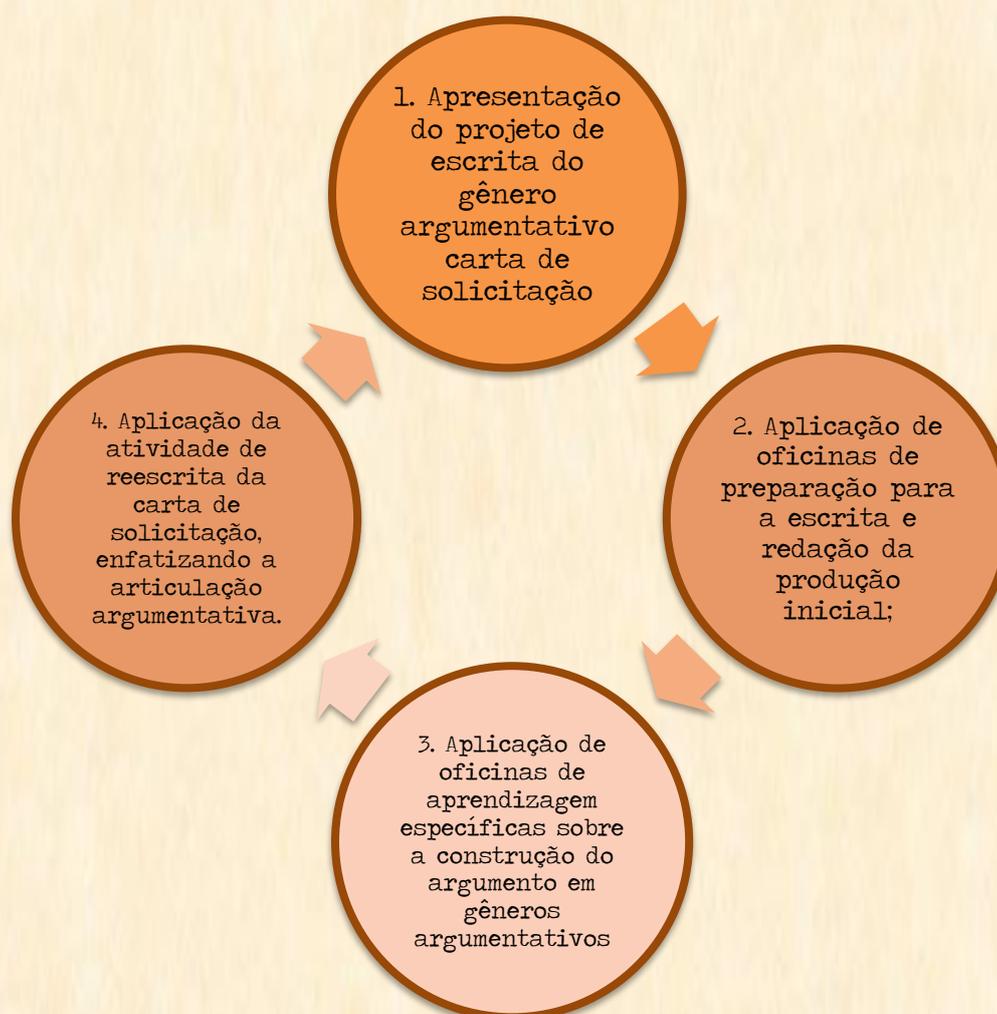


Esse modelo de SD leva em consideração os problemas de expressão dos alunos e propõe uma série de instrumentos para resolvê-los em diferentes níveis: transformar a representação da situação comunicativa, ajudar a elaborar os conteúdos e organizá-los em um plano textual, bem como facilitar a seleção e o uso das unidades linguísticas mais apropriadas para a textualização final. Além disso, inclui uma diversificação das atividades (coletivas, em pequenos grupos ou individuais) e dos exercícios de preparação para dar a cada aluno a possibilidade de acessar as diferentes noções e habilidades, variando os modos de trabalho. A SD parte da ideia de que escrever é também reescrever.

A partir da metodologia de SD apresentada na obra *Argumentar para convencer*, de Dolz e Pasquier, propomos um conjunto de oficinas de ensino-aprendizagem voltadas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos que o trabalho com a língua materna nas escolas é, geralmente, fragmentado, de modo que não são criadas situações contextualizadas de

aprendizagem. Por se tratar de um modelo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais situado, a SD que nos inspirou favorece que o ensino ocorra de modo flexível, possibilitando ao alunado diversas oportunidades de se apropriar do conhecimento necessário ao desenvolvimento do discurso argumentativo.

Como mencionamos, a proposta de SD, de Dolz e Pasquier (1996), representou avanço didático em relação ao ensino da linguagem no contexto europeu. Acreditando que ações dessa natureza também podem trazer avanços para o nosso sistema de ensino, desenvolvemos essa proposta, que enfatiza os gêneros argumentativos e firma-se nos princípios psicopedagógicos que sustentam uma abordagem interativa da linguagem. A estrutura de SD que nos inspira sugere promover um projeto de escrita organizado em oficinas, possibilitando um trabalho dinâmico em sala de aula. Em nossa adaptação, respeitamos, na medida do possível, os objetivos didáticos, fazendo as devidas adequações ao nosso contexto cultural. Além disso, acrescentamos uma etapa inicial e fizemos algumas modificações nas demais etapas, conforme ilustra o gráfico a seguir.



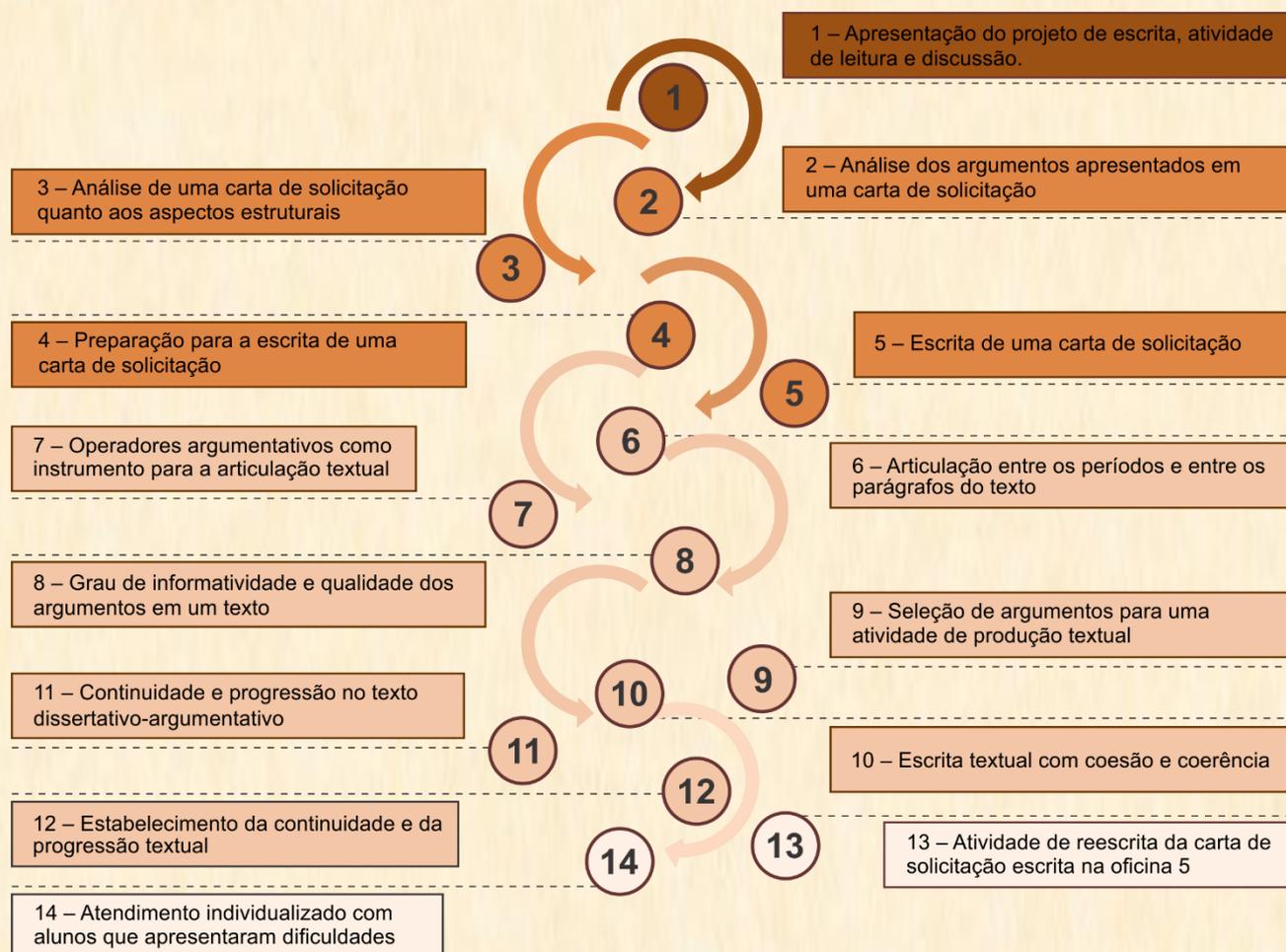
A primeira etapa deve ser destinada à apresentação do projeto de escrita, a fim de garantir que os alunos saibam o que estão fazendo e percebam o sentido do projeto de escrita de que irão participar. Sugerimos refletir com os alunos sobre aspectos relacionados aos problemas sociais que os cercam, sejam no contexto escolar ou na sua comunidade, já que ter um maior domínio do ato de argumentar por meio do gênero carta de solicitação pode ser uma ferramenta essencial para que os estudantes consigam buscar modificar a situação de vida a que estão subordinados. Esperamos, portanto, que, com o domínio desse gênero, os alunos se sintam capazes de intervir para modificar situações sociais que os incomodem.

A segunda etapa trata-se da preparação para a escrita e redação da produção inicial para, a partir dela, buscar diagnosticar como os alunos constroem e articulam seus argumentos ao escrever uma carta de solicitação. Nessa etapa, propomos a aplicação de algumas atividades⁴⁷ – descritas e apresentadas, posteriormente, nas oficinas – que têm o intuito de preparar os estudantes para escrever uma carta de solicitação, de modo que, no momento da primeira escrita, já dominem, ao menos, minimamente, os movimentos retóricos básicos do gênero. Na terceira etapa, sugerimos oficinas de aprendizagem específicas com várias atividades relativas à articulação dos argumentos dentro do texto, bem como sobre a qualidade desses argumentos, seu grau de informatividade, além de abordar os processos de continuidade e progressão textual.

Em decorrência de o 9º ano do Ensino Fundamental ter na grade curricular do quarto bimestre esse conteúdo, o professor pode adaptar as atividades do próprio livro didático que esteja sendo utilizado pela turma. Na pesquisa a partir da qual nasceu o presente manual didático, foi utilizada a obra *Português linguagens*, 9º ano – 9. ed. reformulada, dos autores Willian Cereja e Thereza Magalhães (2015), mas esta é apenas uma das possibilidades, de modo que o professor deve ficar à vontade com atividades de outros livros didáticos que também abordem os conteúdos das oficinas da terceira etapa do projeto de escrita, as quais serão descritas mais adiante. Ao desenvolver as atividades dessa etapa, o objetivo principal deve ser o preenchimento de lacunas identificadas a partir da primeira produção, por pressupormos que, por meio delas, o aluno poderá revisar seus conhecimentos acerca dos textos argumentativos, modificá-los e enriquecê-los. Na quarta e última etapa, deverá acontecer a atividade de reescrita, de modo que o aluno retomará o

⁴⁷ Essas atividades foram elaboradas em parceria com os, então, mestrandos Gustavo Lopes e Vânia Araújo, durante a disciplina Gêneros discursivos / textuais e as práticas sociais, da Turma 4, do ProfLetras-UECE, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Suelene Oliveira. Gostaria de externar meus sinceros agradecimentos aos dois colegas pela parceria e por terem concordado que elas fossem aplicadas na pesquisa que deu origem a este manual, bem como expostas aqui. Também agradeço à professora Suelene e ao demais colegas pelas valiosas contribuições que nos deram ao apresentarmos as referidas atividades em um seminário.

texto que escreveu anteriormente e o reescreverá de acordo com os novos conhecimentos construídos. O gráfico a seguir, ilustra as quatro etapas do projeto e suas respectivas oficinas.



Conforme destacado no gráfico acima, a primeira etapa corresponde à oficina 1, a segunda às oficinas 2 a 5, a terceira às oficinas 6 a 12 e a quarta, às oficinas 13 e 14. A duração média sugerida para cada uma dessas oficinas é de duas horas aula, preferencialmente geminadas. Em seguida, apresentamos detalhadamente cada uma das oficinas.

OFICINAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

• **Oficina 1 –Apresentação do projeto de escrita, atividade de leitura e discussão**

Das duas horas aulas dessa oficina, a primeira deve ser para convidar os alunos a participarem de um projeto de escrita textual e explicar a eles como funcionará esse projeto, antecipando informações sobre as etapas futuras da SD. Após essa exposição, sugerimos discutir com a turma sobre a importância de sermos habilidosos para construir argumentos convincentes. Também sugerimos indagar aos alunos sobre as carências que eles vivenciam tanto em sua comunidade, quanto no ambiente escolar. Esse momento é oportuno para que eles colaborem com ideias para a construção da proposta de produção textual que deverá ser aplicada na oficina 5. Ainda para esta primeira oficina, disponibilizamos na sequência uma atividade de leitura de três fragmentos de notícias que serviram para situar os discentes quanto ao assunto que será tratado na carta de solicitação a ser lida e analisada na oficina 2. As questões presentes na atividade buscam apresentar o assunto que motivou a escrita da carta de solicitação que será estudada na oficina seguinte.

ATIVIDADE 1

✓ **Para refletir**

Leia os textos abaixo e, em seguida, troque ideias com seus colegas a partir das questões levantadas.

Texto 01

1 mil pares de tênis falsificados são triturados e viram pó



A Polícia Civil destruiu 1.090 pares de calçados falsificados de marcas diversas em uma máquina trituradora da empresa Amazonas na manhã desta terça-feira. (...)

Havia produtos das marcas Melissa, Oakley, Nike, Adidas e Havaianas, que pertenciam a um vendedor de 42 anos. “Com a conclusão do inquérito, tendo em vista que se tratam de produtos falsificados, nos solicitamos à Justiça que fosse feita a destruição total. São produtos pirateados e confeccionados sem qualquer tipo de fiscalização ou controle, o que torna impossível a doação”, disse o delegado Márcio Murari.

Texto 02

Homem vai passar um ano sem sapatos para ajudar crianças carentes

Eu tenho opção. Eles não". Esse é o slogan da campanha "No Shoes for a Year" (sem sapatos por um ano), criada pelo norte-americano Richard Hudgins. Ele vai passar 365 dias descalço para arrecadar dinheiro e conseguir entregar calçados para crianças carentes. Nesta quarta-feira (22/01) ele postou uma atualização informando que fechou uma parceria com uma ONG da sua cidade que ajuda crianças no Quênia. Segundo Richard, a organização tabalha para manter os jovens na escola, mas isso envolve também dar uniformes e tênis, itens muito caros no país.

Segundo a organização Soles4Souls, mais de 300 milhões de crianças no mundo não usam sapatos. Além de ser item básico para frequentar a escola, os sapatos ajudam a prevenir doenças infecciosas que as crianças podem pegar através da sola dos pés, além de evitar machucados e infecções.

05. Os textos acima são trechos de notícias que circularam na internet. Do que essas notícias tratam?

06. Embora noticiem fatos diferentes, é possível estabelecer alguma relação entre as notícias acima? Justifique sua resposta.

07. De que modo algumas crianças africanas que não possuem calçados passaram a ser ajudadas?

08. Leia agora outro trecho de notícia:

Texto 03

“O senador Paulo Paim (PT-RS) apresentou ao Senado uma proposta que muda a destinação de produtos falsificados apreendidos pela polícia ou por agentes da área de fiscalização. Segundo o PLS 250/2016, sempre que for possível a preservação dos produtos após a destruição ou inutilização da marca falsificada, a autoridade que determinar a apreensão os encaminhará a entidades beneficentes de assistência social.

O senador reconhece que há produtos falsificados que não cumprem requisitos mínimos de qualidade e segurança. No entanto, segundo ele, há bens que, mesmo sendo inferiores aos originais, oferecem condição de uso satisfatório por consumidores.”

d) Você acha viável a proposta do senador brasileiro?

e) O que você diria aos donos das empresas ou ao senador caso você fosse uma das 300 milhões de crianças no mundo que não têm calçados?

f) De que modo você acredita que poderia entrar em contato com um deles para conseguir o que quer?

- **Oficina 2 – Análise dos argumentos apresentados em uma carta de solicitação**

Dando prosseguimento ao projeto de escrita do gênero carta de solicitação, propomos uma segunda atividade, que consiste em analisar a crônica A glória do falso, de Moacyr Scliar, a qual assume os movimentos retóricos de uma carta de solicitação. O texto traz em seu conteúdo a carta de um garoto que deseja ganhar um dos pares de tênis Nike que seriam destruídos. Você pode aproveitar o ensejo para esclarecer aos alunos sobre as diferenças entre os gêneros carta e crônica. As primeiras questões da atividade buscam abordar aspectos formais do gênero carta de solicitação, como interlocutores envolvidos, unidades retóricas e elucidação da função do texto em questão. Outro momento importante da atividade diz respeito à argumentação, visto que a carta de solicitação exige uma sequência argumentativa. Os estudantes devem analisar os argumentos presentes no texto e, também, buscar construir argumentos que possam fortalecer o ponto de vista defendido na carta.

ATIVIDADE 2

- ✓ **Para começo de conversa**

Recorde-se das notícias lidas na oficina anterior. Agora, imagine que uma criança carente teve acesso à informação de que vários pares de tênis seriam destruídos e resolveu se comunicar com o dono de uma das empresas cujos produtos seriam destruídos. Ela utilizou uma carta, a qual você lerá agora. Veja o que ele disse:

A GLÓRIA DO FALSO

Prezados senhores,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores. Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve.

Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros. Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

Moacyr Scliar

Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1408200004.htm> Acesso em 05/06/18

✓ **Para compreender o texto**

09. O Texto acima foi publicado em um jornal e foi motivado por um fato noticiado na época, trata-se, portanto, de uma crônica. Contudo, seu formato e seu conteúdo nos faz lembrar de um outro texto, tido como um dos principais meios de comunicação durante muito tempo.

c) Qual é este texto?

d) Quem pretende se comunicar e para quem o texto é destinado?

10. Logo no início do texto, uma importante informação é divulgada. Indique qual a finalidade do garoto ao produzir tal texto.

11. Embora o conteúdo do texto não esteja comprometido, faltam nele alguns elementos formais pertencentes a sua estrutura. Assinale, dentre as opções abaixo, levando em consideração seus conhecimentos, o que falta nele.

Local de produção e data;

Título

Assinatura

Vocativo (Palavra que identifica a pessoa a quem o texto é destinado)

Despedida

12. Ao ler o texto você deve ter percebido que aparecem no texto duas pessoas do discurso: a primeira (eu) e a terceira (ele/ela). Qual delas é a predominante? Justifique utilizando trechos do texto.

Você acabou de descrever algumas características de um texto chamado carta. Contudo, não se trata de uma carta qualquer, como você pôde ver, por meio dela, realizou-se um pedido, tornando-a assim uma **carta de solicitação**. Por meio desse tipo de carta, você pode solicitar providências, que beneficiem você, sua escola, seu bairro etc. Sendo assim, é muito importante que você deixe claro na sua carta o seu pedido e, principalmente, por meio de **argumentos**, os motivos pelos quais você deve ser atendido.

13. Indique, de acordo com o texto, por que o garoto achava que seu pedido deveria ser atendido.

14. Leia o trecho que segue:

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos

senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Sabendo que não era isso que o garoto queria, por que você acha que ele escreveu isso em sua cartinha?

15. Retorne à primeira seção deste capítulo e releia os textos que a compõem. Os fragmentos seguintes foram retirados dos textos que você releu. Assinale aqueles que o garoto poderia utilizar para ajudar a convencer o dono da empresa Nike a doar o par de tênis para ele.

- e) “A Polícia Civil destruiu 1.090 pares de calçados falsificados de marcas diversas em uma máquina trituradora da empresa Amazonas na manhã desta terça-feira.”
- f) “Segundo a organização Soles4Souls, mais de 300 milhões de crianças no mundo não usam sapatos. Além de ser item básico para frequentar a escola, os sapatos ajudam a prevenir doenças infecciosas que as crianças podem pegar através da sola dos pés, além de evitar machucados e infecções.”
- g) “O senador reconhece que há produtos falsificados que não cumprem requisitos mínimos de qualidade e segurança. No entanto, segundo ele, há bens que, mesmo sendo inferiores aos originais, oferecem condição de uso satisfatório por consumidores.”
- h) “Havia produtos das marcas Melissa, Oakley, Nike, Adidas e Havaianas, que pertenciam a um vendedor de 42 anos.”

16. Transcreva os trechos que você assinalou na questão anterior, adaptando-os de modo que os enunciados fizessem parte da carta estudada.

- **Oficina 3 – Análise de uma carta de solicitação quanto aos aspectos estruturais**

Nesta oficina, propomos a análise de uma carta de solicitação propriamente dita. A partir dessa análise, os alunos poderão perceber a diferença na variedade linguística, além das formalidades exigidas para o evento em estudo. Assim, esse é o momento adequado para chamar mais a atenção dos estudantes para os aspectos estruturais do gênero carta de solicitação. Não obstante, deverão ser observados, também, os motivos que conduziram a argumentação na carta e os meios pelos quais essa argumentação foi articulada. Ao final, sugerimos retomar a carta da oficina anterior para fazer uma análise comparativa entre as duas.

ATIVIDADE 3

Leia agora, outra carta de solicitação:

São Paulo, 25 de abril de 1998.

Cara Márcia Lopes,

Sabemos que você é a pessoa responsável pela compra de material pedagógico da escola e, por isso, escrevemos esta carta, pois estamos precisando da sua ajuda.

Como você sabe, as classes têm uma pequena biblioteca nas salas de aula. Os livros, em geral, ficam nas “casinhas” desocupadas pelas pastas ou nas prateleiras que ficam na parte alta do armário.

Nós não estamos usando as “casinhas” porque temos apenas duas vagas, o que não permite acomodar todos os livros nem possibilita uma boa classificação deles.

Os livros, portanto, estão nas prateleiras. Nesse lugar, a organização não se mantém porque eles não param em pé, o que torna muito difícil a localização do volume que procuramos.

Outro problema devido ao fato de caírem na prateleira é a quantidade de estragos que nossos livros estão sofrendo: amassos e rasgos.

Se nós tivéssemos a oportunidade de adquirir sete caixinhas como as da biblioteca, esses problemas estariam resolvidos e nós iríamos aproveitar melhor nossa pequena biblioteca.

Desde já agradecemos sua atenção,

Alunos da 2ª B

✓ **Para entender o texto**

06. Assim como no texto de Moacyr Scliar, é possível identificarmos o remetente e o destinatário do texto acima. Quem escreveu esta carta e para quem ela foi destinada?

07. O que motivou a produção da carta acima? Você acha que os autores da carta estavam satisfeitos ou insatisfeitos com a situação por eles vivida?

08. Que argumentos os autores utilizaram para que sua solicitação fosse atendida?

09. É possível identificar alguma solução sugerida pelos autores da carta acima? De que maneira os autores poderiam ser ajudados?

10. Compare as duas cartas que você leu. Que diferenças podemos perceber entre elas?

- **Oficina 4 – Preparação para a escrita de uma carta de solicitação**

Nesta oficina, sugerimos revisar com os alunos os conteúdos das oficinas anteriores, instigando-os a recordar das características formais da carta de solicitação, da sua finalidade e de como ocorreu a articulação dos argumentos. Na sequência, solicite que os alunos iniciem a produção de uma carta de solicitação para um destinatário real, na qual realizem um pedido relacionado a algum problema que esteja sendo enfrentado pelos alunos de sua escola ou mesmo pelos cidadãos da comunidade onde vivam. Caso os alunos tenham dificuldade para iniciar a escrita da carta, pode haver um direcionamento discursivo do texto. Por exemplo, se for um sobre uma questão relacionada à escola, você pode sugerir que comecem agradecendo alguma benfeitoria já realizada na escola, e, em seguida, apresentem a solicitação, bem como os motivos pelos quais a solicitação deverá ser atendida. Nesta oficina, eles deverão escrever somente um rascunho, para que, na oficina seguinte, possam fazer uma atividade de autoanálise e reescrita.

ATIVIDADE 4

- ✓ **Produzindo uma carta de Solicitação**

Nas oficinas anteriores, você pode observar as características formais da carta de solicitação, bem como a sua finalidade. Agora, chegou a sua vez de produzir uma carta de solicitação.

5) Identificando o problema

Como andam as coisas na sua escola? Você já chegou a ir à biblioteca ansiando ler um livro específico e, muito frustrado (a), viu que lá não tinha? O banheiro de sua escola atende todas as suas necessidades no que diz respeito à estrutura e limpeza, por exemplo? Sua sala de aula é adequada para as práticas propostas pelos seus professores? Observe sua escola e verifique algo que você pode ajudar a melhorar, sabendo que você pode contar com algum professor ou com alguém que ajuda a dirigir esse lugar tão importante para a sua comunidade.

6) Identificando o destinatário

Muitas pessoas estão envolvidas para que haja o bom funcionamento da escola. Os professores, os coordenadores, os diretores e todas as pessoas que nela trabalham. Quem está diretamente ligado ao problema que você deseja resolver? Identifique-o e lembre-se de que a linguagem deve estar de acordo com a situação comunicativa.

7) Selecionando os argumentos

Seus argumentos serão seus aliados para atingir seu objetivo. Por meio deles, você vai persuadir seu interlocutor a realizar o que você quer. Então, reflita: por que resolver o problema que você identificou é importante para a escola? De que modo a comunidade escolar será beneficiada se esse problema for resolvido. Lembre-se de que a mudança que você promove deve ser relevante. Se necessário, faça pesquisas e use-as no seu texto. Não se esqueça de enfatizar a fonte da qual você tirou as informações.

8) Produzindo um rascunho da carta de solicitação para autoanálise da escrita.

Tendo em vista que a carta de solicitação é um instrumento por meio do qual você pode requerer seus direitos enquanto cidadão, escreva uma ao diretor da sua escola solicitando a solução de algum problema no âmbito escolar que precise urgentemente ser resolvido.

• **Oficina 5 – Escrita de uma carta de solicitação**

Com base em uma pequena tabela contendo as características gerais do gênero carta de solicitação, a qual disponibilizamos abaixo, propomos pedir aos alunos que façam uma análise com base no rascunho escrito na oficina anterior. Esse momento é propício para eles tirarem dúvidas com você ou trocarem ideias com os colegas sobre os questionamentos contidos na tabela. Em seguida, eles redigirão a versão a ser entregue a você para análise e, conseqüentemente, suporte para moldagem das oficinas seguintes de acordo com as necessidades do grupo. Sugerimos que as cartas de solicitação produzidas também sejam entregues ao destinatário real, para que, assim, os alunos possam perceber o impacto social positivo que esse gênero pode promover em suas vidas.

ATIVIDADE 5

✓ Autoanálise

Lembrando dos aspectos formais presentes na carta de solicitação, com o auxílio da tabela abaixo, faça uma análise do rascunho escrito por você na oficina anterior. Esse momento é, também, oportuno para tirar dúvidas com o professor ou trocar ideias com os colegas sobre os questionamentos contidos na tabela. Em seguida, redija a versão a ser entregue ao seu professor para uma segunda análise.

	SIM	NÃO
Estão presentes no texto elementos formais como local, data, vocativo, despedida e assinatura?		
É possível identificar claramente o motivo que o fez escrever a correspondência?		
É possível identificar claramente os argumentos que tornam seu pedido plausível?		
A linguagem que você utilizou está adequada à situação, enfatizando a seriedade da carta?		

• Oficina 6 – Articulação entre os períodos e entre os parágrafos do texto

Nesta oficina, sugerimos aplicar uma atividade⁴⁸ que aborde a coesão e a coerência textual a partir do uso de articuladores lógicos e de conectivos, como *isso*, *seus*, *assim*, *mas* e *embora*. Nesta oficina, é importante discutir acerca da articulação que um texto argumentativo precisa ter tanto entre seus períodos, quanto entre seus parágrafos.

⁴⁸ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 215 e 216)

• Oficina 7 – Operadores argumentativos como instrumento para a articulação textual

Nesta oficina, o objetivo é mostrar a relevância do uso de operadores argumentativos com o fito de estabelecer relações de temporalidade, causalidade, oposição, conclusão, etc. Para isso, sugerimos a aplicação de uma atividade⁴⁹ que explore o caráter persuasivo desses elementos. É importante ressaltar, também, o quão úteis podem ser outros recursos linguísticos que servem para estabelecer elos entre os períodos e parágrafos do texto argumentativo, como as expressões: por exemplo, por outro lado; e as sequências de numerais, como: primeiro, primeiramente, em segundo lugar. Como suporte para você na aplicação desta oficina, apresentamos abaixo uma tabela que elaboramos para sintetizar os tipos de operadores argumentativos e suas respectivas funcionalidades, os quais foram listados por Koch (2015).

Tabela 1

TIPOS DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
1.	ESCALA argumentativa: Estabelecimento da hierarquia entre elementos: c) Para mostrar o argumento mais forte para conclusão. d) Para mostrar o argumento mais fraco podem ser, e os outros argumentos, os quais deixam subentendida a existência de outros argumentos mais fortes.	c) mesmo, até, até mesmo, inclusive, etc. d) ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.
2.	CLASSE argumentativa: Soma de argumentos em prol de uma conclusão.	e, também, ainda, não só, mais também, além disso, etc.
3.	OPOSIÇÃO entre elementos semânticos explícitos e implícitos no texto.	mas, porém, contudo, etc.
4.	CONCLUSÃO relativa a argumentos apresentados e enunciados anteriores.	portanto, logo, por conseguinte em decorrência, consequentemente, etc.
5.	JUSTIFICATIVA ou explicação relativa ao enunciado anterior.	porque, que, já que, pois, etc.
6.	INTRODUÇÃO de conteúdos pressupostos no enunciado.	já, ainda, agora, etc.
7.	DISTRIBUIÇÃO em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.	um pouco e pouco, quase apenas, só e somente, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em (KOCH, 2015)

⁴⁹ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 217 e 218)

- **Oficina 8 – Grau de informatividade e qualidade dos argumentos em um texto**

Nesta oficina, propomos que você faça uma explanação acerca do que um texto pode veicular, bem como sobre a qualidade persuasiva que os argumentos podem ter. Sugerimos aplicar, inicialmente, uma atividade⁵⁰ sobre alto grau de informatividade que um texto pode exigir do leitor para a sua compreensão. Por ser mais complexa, esta primeira atividade da oficina pode ser realizada apenas oralmente, posteriormente, sugerimos aplicar outra atividade⁵¹ de análise textual, mas agora com baixo grau de informatividade, a partir da qual os alunos deverão responder a questionamentos por escrito, buscando perceber em que consistem as falhas desse texto, as quais tornam seu grau de informatividade baixo.

- **Oficina 9 – Seleção de argumentos para uma atividade de produção textual**

Para reforçar os conhecimentos adquiridos na oficina anterior, sugerimos aplicar agora uma atividade⁵² de produção escrita. A partir de textos motivadores, os alunos escreverão um texto dissertativo-argumentativo sobre a TV brasileira. Eles devem ser orientados a fazer um planejamento de escrita, de modo a selecionar antecipadamente os argumentos que iriam fundamentar seu ponto de vista, buscando torná-los o mais consistente possível por meio de comparações, exemplos, fatos e citações de vozes de autoridade. Os textos produzidos podem ser lidos oralmente por cada aluno, e, à medida em que as leituras forem acontecendo, você dará direcionamentos sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções.

- **Oficina 10 – Escrita textual com coesão e coerência**

Nesta oficina, sugerimos retomar questões relativas à escrita das partes de um texto com coesão e coerência. Propomos aplicar uma atividade⁵³, na qual os alunos farão a reescrita de um texto que apresente vários problemas quanto à articulação, tentando corrigir tais falhas. Solicite, também, que os alunos façam os ajustes necessários relacionados à norma-padrão. Em

⁵⁰ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 230)

⁵¹ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 232 e 233)

⁵² Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 233 a 235)

⁵³ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 236 e 237)

seguida, sugerimos que eles se juntem em grupos e comparem os ajustes realizados nas produções originais e, posteriormente, que você articule uma roda de discussão sobre o assunto.

- **Oficina 11 – Continuidade e progressão no texto dissertativo-argumentativo**

Nesta oficina, propomos explanar sobre os processos de continuidade e progressão necessários para o bom desenvolvimento de um texto argumentativo, pois eles são essenciais para que um texto apresente coesão e coerência. Em seguida, aplique uma atividade⁵⁴ de análise que trate sobre os referidos processos, mostrando aos alunos que, enquanto a continuidade é responsável pela retomada de palavras, expressões ou ideias já expressas, cabe à progressão o avanço do texto por meio de acréscimos semânticos e pelo aprofundamento das ideias.

- **Oficina 12 – Estabelecimento da continuidade e da progressão textual**

Nesta oficina, retome as explicações acerca dos processos de continuidade e progressão. Desta vez, a atividade⁵⁵ será para que os alunos corrijam um texto que, embora apresente alguns elementos de continuidade, deixa a desejar no que diz respeito à progressão. Assim, solicite que eles reescrevam o texto fazendo as adequações necessárias, visto que um texto sem continuidade parece estar fragmentado, faltando conexão entre as ideias; e um texto sem progressão torna-se repetitivo, pois as ideias não avançam. Essas produções podem ser lidas oralmente por cada aluno e, paralelamente, você pode ir avaliando com eles as mudanças realizadas no texto.

- **Oficina 13 – Atividade de reescrita da carta de solicitação escrita na oficina 5**

Nesta oficina, deverá ocorrer a entrega aos alunos suas cartas de solicitação corrigidas quanto aos aspectos estruturais do gênero e quanto a questões relacionadas à norma-padrão da língua portuguesa. No entanto, antes que partam para a reescrita, pontue oralmente sobre as dificuldades mais observadas na primeira versão da escrita no que se referia à articulação dos argumentos, por meio de operadores argumentativos, como favorecimento dos processos de continuidade e de progressão textuais. Ainda neste momento, chame a atenção deles para fazerem

⁵⁴ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 249 a 251)

⁵⁵ Veja Cereja e Magalhães (2015, p. 252)

uso, em seus textos, dos aspectos estudados nas oficinas anteriores. Em seguida, solicite a nova redação da carta de solicitação com ênfase no aprimoramento dos argumentos a fim de torná-los mais persuasivos.

- **Oficina 14 – Atendimento individualizado aos alunos que apresentaram dificuldades**

Dando continuidade ao processo de reescrita, aproveite esta última oficina para dar um maior suporte aos alunos que sentiram maior dificuldade durante o processo, os quais, por ventura, apresentem dificuldade na compreensão relacionada à proposta de reescrita e que não tenham conseguido os avanços minimamente almejados. Se preciso, faça uma nova explanação para a turma acerca do intuito da reescrita, a qual deverá ser aperfeiçoada com base no conteúdo estudado nas oficinas anteriores. Em seguida, enquanto a turma reescreve ou revisa suas cartas, atenda individualmente os alunos que estejam com maior dificuldade nessa atividade, fazendo indagações sobre os argumentos que eles utilizaram em seus textos, sobre a forma como os argumentos se articularam, sobre o sentido que queriam transmitir, enfim, fazendo-os mais uma vez refletirem sobre o processo de suas escritas.

REFLEXÃO FINAL

Este manual didático nasceu a partir da aplicação de nossa pesquisa-ação realizada durante o Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Ceará. Por meio dele, almejamos colaborar com o trabalho de professores do Ensino Fundamental, que desejem explorar em sala de aula os gêneros argumentativos, mais especificamente o gênero carta de solicitação.

Este material não pretende ser uma proposta fechada, a qual o professor tenha que atuar como mero executor de um programa, mas uma proposta de trabalho aberta e flexível que o permitirá tomar suas próprias decisões, podendo adaptar, inclusive, para outro gênero argumentativo. Buscamos valorizar também a participação ativa dos discentes no processo de construção do conhecimento, propondo oficinas de ensino-aprendizagem que estimulassem o docente a instigá-los neste sentido. Dessa maneira, cabe ao professor decidir o que adaptar, o que substituir e o que omitir das atividades propostas, ou, se lhe parecer conveniente às necessidades da sua turma, usar nossa SD tal como apresentamos no tópico anterior.

Acreditamos no poder transformador da educação sobre a sociedade e vemos o ato de argumentar como um dos principais instrumentos a que o cidadão pode recorrer para conquistar direitos sociais ou fazer os que já existem serem respeitados. Diante disso, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes o contato com os mais diversos gêneros argumentativos a partir de uma abordagem realmente funcional, que os faça perceber o significado desses gêneros como prática social em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revisada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 7 jun. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português linguagens**: 9º ano. 9 edição reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer**: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Edición Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Navarra, 1996. Disponível em: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/46217>> Acesso em 17 nov. 2017.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003> Acesso em 20 fev. 2018.

ZAYAS, F. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. **Revista Iberoamericana de Educación**, Valencia. n. 59, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/104033814/103910102-Los-Generos-Discursivos-y-La-Ensenanza-de-La-Composicion-Escrita-F-Zayas-1>> Acesso em 7 fev. 2018.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CAMPS, A; DOLZ, J. **Enseñar a argumentar**: un desafío de la escuela actual. Santiago: Comunicación, Cultura y Lenguaje. n. 25, 1995, p. 5-8. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28269992_Ensenar_a_argumentar_un_desafio_para_la_escuela_actual> Acesso em 7 dez. 2017.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 1-16. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf> Acesso em 5 mar. 2018.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em Discurso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/357937734/Artigo-O-ENSINO-DE-PRODUCAO-TEXTUAL-COM-BASE-EM-ATIVIDADES-SOCIAIS-E-GENEROS-TEXTUAIS-Motta-Roth-pdf>> Acesso em 5 mar. 2018.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003> Acesso em 20 fev. 2018.