INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**MARTINHA LEANDRO DE FARIA SCHIMIDT DE SOUZA**

# ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

Vitória
2019

MARTINHA LEANDRO DE FARIA SCHIMIDT DE SOUZA

# ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Vitória

2019

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S726e Souza, Martinha Leandro de Faria Schimidt de.
Estratégias argumentativas em língua portuguesa : uma proposta de ensino a partir do gênero carta de reclamação / Martinha Leandro de Faria Schimidt de Souza. – 2019.
86 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Fernanda Borges Ferreira de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Lingua Portuguesa – Ensino e estudo. 2. Linguagem e educação. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Metodologia. I. Araújo, Fernanda Borges Ferreira de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 469.07

MARTINHA LEANDRO DE FARIA SCHIMIDT DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Doutora Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora

Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

**MARTINHA LEANDRO DE FARIA SCHIMIDT DE SOUZA**

SOUZA, Martinha Leandro de Faria Schimidt de. **Estratégias argumentativas em língua portuguesa:** uma proposta de ensino a partir da leitura e interpretação do gênero carta de reclamação. Vitória. Ifes, 2019. 38 p. (Sequência Didática).

Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico este trabalho à minha família, em especial a meu pai (*in memoriam*), minha mãe, pelo incentivo, e a meu esposo, pela paciência e carinho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, o autor e consumador da minha fé. Aquele que é fonte de sabedoria em minha vida.

A meus pais, Senaval (*in memoriam*) e Antônia, que me educaram com dedicação e incentivo.

A meu esposo, Antônio Schimidt, pelo amor e paciência nos momentos em que precisei de paz e equilíbrio emocional para seguir adiante.

A meus filhos pela compreensão, carinho e desvelo.

A meus irmãos, pelo incentivo.

À direção da escola e aos supervisores, por terem me apoiado.

Aos alunos, sujeitos desta pesquisa, pelas oportunidades de aprendizagem e pelas reflexões que me proporcionaram no percurso de todo este trabalho.

A meus colegas de classe, pelas amizades que construímos.

Aos professores do curso, que me proporcionaram viver uma experiência acadêmica, que já ressoou em uma mudança positiva na minha prática profissional. Em especial, ao coordenador do curso, o professor doutor Antônio Carlos Gomes, por toda a dedicação ao Profletras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa, que tornou possível a produção dessa tese.

Ao meu amigo Cristóvão Varnier, professor de língua e literatura inglesa, por sua colaboração fazendo o abstract.

Às professoras doutoras Janayna Bertollo Cozer Casotti e Sandra Mara S. Bassani, por suas excelentes contribuições na etapa da qualificação, que me ajudaram a enriquecer a minha pesquisa.

De forma especial, à professor doutora Fernanda Borges Ferreira de Araújo, minha orientadora, exemplo de dedicação e de profissionalismo, pela disponibilidade e paciência durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Sábio é o ser humano que tem coragem de ir diante do espelho da sua alma para reconhecer seus erros e fracassos e utilizá-los para plantar as mais belas sementes no terreno de sua inteligência.

(AUGUSTO CURY)

## RESUMO

A produção textual escrita tem despertado muitos estudos sobre como ocorre o desenvolvimento desse processo em sala de aula, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos nessa área. De acordo com essas reflexões, este trabalho descreve o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta de sequência didática em uma turma do oitavo ano de uma escola da rede pública estadual no município de Pancas, Espírito Santo. O objetivo deste trabalho é investigar, de maneira geral, se a falta de conhecimento de estratégias argumentativas influencia a produção textual. Essa investigação foi feita com base em uma Sequência Didática (SD), proposta como produto educacional final deste trabalho, a partir de uma produção de uma carta de reclamação aplicada em duas fases distintas: a primeira antes da SD e a segunda ao final, a fim de comparar e analisar o desenvolvimento do texto dos alunos com base no conhecimento de algumas estratégias argumentativas. Para fundamentar tais reflexões acerca das estratégias utilizadas na carta de reclamação, recorreu-se principalmente aos estudos de Charaudeau (2008), Emediato (2008) e Perelman e Tyteca (2005). Os resultados comprovaram os objetivos desejados, visto que foi possível constatar os avanços demonstrados nas produções de cartas de reclamação dos alunos mediante a comparação entre os textos da produção inicial e da produção final.



Palavras-chave: Linguagem. Estratégias argumentativas. Produção de texto. Carta de reclamação. Sequência didática.

## ABSTRACT

Written textual production has elicited numerous studies about the development of this process in the classroom, taking into consideration the low performance of students in this area. According to these reflections, this paper describes the development and application of a proposal for a didactic sequence in an eighth grade class from a public school in the municipality of Pancas, Espírito Santo. The aim of this study is to investigate, in general terms, if the lack of awareness of argumentation strategies can influence textual production. This investigation was based on a Didactic Sequence (DS), proposed as the final educational product of this paper, from the production of a dunning letter applied in two distinct stages: the first before the DS and the second at the end of it, in order to compare and analyze the development of students' text based on the awareness of some argumentative strategies. To underpin such considerations related to the strategies used in the dunning letter, it made use mainly of Charaudeau (2008), Emediato (2008) and Perelman and Tyteca (2005) studies. The results validated the desired objectives, since it was possible to verify the progress demonstrated in the production of the dunning letters of the students by comparing the texts of the initial production and the final production.



Keywords: Language. Argumentative strategies. Text Production. Dunning letter. Didactic sequence.

## LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e adultos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO**..... 13
**2 PANORAMA GERAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**.....… 19
**3 DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO**.....26
3.1 DISCURSO E ESCOLHA.....28
3.2 BREVE HISTÓRICO DA RETÓRICA.....28
3.3 O PODER DA ARGUMENTAÇÃO.....31
**3.3.1 A organização argumentativa**..... 32
**3.3.2 Estratégias argumentativas**..... 37
**4 GÊNERO TEXTUAL**..... 40
4.1 O GÊNERO E SUA IMPORTÂNCIA NA SALA DE AULA.....41
4.2 POSSIBILIDADES DIALÓGICAS.....42
4.3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ANÁLISE: O GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO..... 44
**5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**..... 48
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA..... 48
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 49
5.3 METODOLOGIA.....49
**6 O PRODUTO EDUCACIONAL FINAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA.**.....56
**7 ANÁLISE DOS DADOS: COMPARAÇÃO DAS CARTAS DE RECLAMAÇÃO**.....57
7.1 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 1.....58
7.2 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 2..... 64
7.3 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 3.....67
**8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....72
**REFERÊNCIAS**.....74
**ANEXO A –** Aluno 1I.....78
**ANEXO B –** Aluno 1F..... 79
**ANEXO C –** Aluno 1 – Extra..... 81
**ANEXO D –** Aluno 2I.....82
**ANEXO E –** Aluno 2F.....83

**ANEXO F –** Aluno 3I..... 84
**ANEXO G –** Aluno 3F..... 86

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar propriamente a introdução deste trabalho, apresento minha trajetória acadêmico-profissional, destacando os anos, os atos e os fatos.

Meu nome é originalmente Martinha Leandro de Faria, Schimidt de Souza, agregado após o casamento em 1994. Pós-graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em Vassouras-RJ, professora há 30, nascida e residente na cidade de Pancas, região norte do Espírito Santo.

Ao começar a refletir sobre minha caminhada e dar forma, cor e texto às lembranças das experiências profissionais e acadêmicas, percebo que é um exercício tanto exaustivo, pela estrutura estética e reflexiva que o memorial exige, quanto indispensável, à medida que produz reflexão e significado ao vivido. É uma possibilidade de se ver num espelho de palavras, relatar alguns momentos que julgo mais significativos de minha trajetória e refletir sobre eles.

Reporto-me a 2017, quando percebi a necessidade de retornar ao mundo dos estudos, pois sentia-me alienada no mundinho do trabalho. Identifiquei-me com a proposta do mestrado profissional, uma vez que ele me abriu possibilidade de um ensino voltado para a prática. Já nos primeiros semestres, questões foram sendo levantadas, e, quando mal percebi, aqui estou escrevendo minhas memórias! Apesar de encontrar muitas barreiras no caminho, percebo que já estou com um saldo muito positivo. Embora seja um momento de muitas novidades, suor, ansiedade, noites de preocupação, há também prazer pelas leituras e discussões, pelos ricos encontros com a orientação, pelos trabalhos em grupos e principalmente pela introdução ao mundo da pesquisa em educação.

Nesse sentido, vale destacar quão importante é a inserção do estudante sobretudo nos cursos de formação de professores que certamente constituíram um espaço para o desenvolvimento do espírito investigativo, um diferencial na prática e na autonomia profissional.

Cada disciplina abriu espaço para mais investigações, não para respostas. O primeiro contato ocorreu com a disciplina Projeto e Tecnologia, que fomentou várias ideias e na qual discutimos sobre o pré-projeto, a elaboração do problema, a justificativa e a hipótese, as tecnologias disponíveis, a normatização e a fundamentação teórica. Houve também seminários que acordaram algumas questões importantes para análise.

A segunda disciplina, Alfabetização e Letramento, gerou uma gama de debates, discussões sobre letramento, significados, sentidos de leitura e escrita, a importância de ler na era digital, o letramento crítico. O resultado foi a produção de um artigo.

Em seguida, tivemos a disciplina Fonologia, Variação e Ensino, em que, além de aprendermos novos conceitos na área, como glide, monotongação, pudemos compreender “o erro” como questão fonológica. Por meio dos textos dos alunos, analisamos, teorizamos e pensamos intervenções que pudessem auxiliar os alunos no processo de aquisição da escrita, sempre conscientes de que a escrita é uma convenção social.

Na disciplina Texto e Ensino, além dos seminários destacando aspectos teóricos, houve momento de criação de uma sequência didática.

As contribuições da neurociência para a compreensão de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, o letramento crítico e a desconstrução sociocognitiva foram alguns dos conhecimentos adquiridos na disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita.

Estudos realizados na disciplina Leitura do Texto Literário destacaram a questão dos cânones, da formação do leitor de textos literários, de concepções da literatura, de produções literárias indígenas, africanas e afro-brasileiras. Ainda analisamos os livros didáticos, os critérios que o professor utiliza para a seleção das obras literárias e a maneira como interferir nessa prática.

Na disciplina Gramática, Variação e Ensino, analisamos algumas gramáticas e as normas que as fundamentam. Discutimos a tradição gramatical, a tradição

linguística, a concepção de norma e variação. Em um segundo momento, estudamos teoria e prática do epilinguismo. A concepção epilinguística proporcionou-me reflexões sobre o próprio uso linguístico. Essa proposta vislumbra uma prática que privilegia a observação como ponto de partida para aprendizagem.

Chegamos, enfim, ao último semestre e sinto-me motivada e ansiosa pelo desfecho. Reflito que é possível desejar e engajar-se para que haja um sistema educacional que possibilite ao sujeito situar-se no tempo e no espaço como um ser que está inserido no mundo e na realidade, possibilitando o surgimento de reflexão para com a vida e a luta por uma sociedade mais justa.

A questão fundamental não é lutar objetivamente contra uma força maior que move a sociedade, e sim por uma conscientização social, já que se pressupõe a existência de uma sociedade organizada, fundada nas bases de um possível direito humano.

Desse modo, esses estudos levaram-me a ver-e-fazer uma releitura dos textos de cada ser humano. Em cada ser humano, a possibilidade de releitura do texto da humanidade como um processo de construção permanentemente aberto aos fluxos e aos contextos da “vida-vivente”. Essa perspectiva favoreceu-me também compreender o indivíduo como uma unidade plural e em potência, pertencente a uma mesma constelação humana planetária. Sentia que, com tudo isso, a minha prática pedagógica se renovava e se revigorava conjuntamente.

Minhas últimas considerações referem-se à produção deste memorial que me possibilitou um estar comigo mesma, em comunhão com a vida abundante, isto é, sem medo nem dependência psicológicos. Fiquei diante de mim por algumas horas. Fiquei feliz, pois me conhecia.

Neste momento final desta trajetória, gostaria de frisar que aquilo que movimenta os meus ouvidos diante das lutas são as palavras ditas por minha mãe ainda na infância, mas que ainda reverberam no meu ser: “Tudo posso naquele que me fortalece” (BÍBLIA SAGRADA – Filipenses 4:13).

O principal objetivo do ensino de língua portuguesa, em qualquer nível de ensino, é proporcionar condições para o desenvolvimento do texto oral ou escrito do aluno, da sua argumentatividade.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam o uso de textos como unidade central de trabalho, relacionando-os a seus contextos de produção, com o intuito de expandir ou dar condições aos discentes de participar ativamente da sociedade em que estão inseridos. Assim,

> [...] uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1998, p. 59).

Entretanto, encontramos alunos com dificuldades não só de identificar pontos de vista como também de expressá-los, o que torna necessário pensar em estratégias, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de textos, sejam orais, sejam escritos, que persuadam os seus interlocutores.

A visão sociointeracionista, de acordo com Vygotsky (1989), propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorra por meio da interação social em que, no mínimo, duas pessoas estejam envolvidas ativamente, trocando experiência e ideias e gerando novos conhecimentos.

A escola é um dos locais privilegiados para desenvolver a comunicação e formar sujeitos reflexivos e resistentes à manipulação, pois é um espaço que proporciona interação, cooperação social, atividades práticas.

Não há fórmula pronta para escrever; todavia, é necessário pensar possibilidades de um ensino efetivo, na tentativa de redimensionar algumas atividades, facilitando a prática pedagógica e buscando resultados mais profícuos. E, nessas possibilidades de um ensino efetivo e com sentido, consideramos o texto “[...] como ponto de partida e ao mesmo tempo como ponto de chegada, entendendo-o como uma

unidade completa de sentidos” (GERALDI, 1991, p. 103).

Desse modo, entendemos que a produção de texto tem de estar voltada para prática social em que o aluno escreve tanto para atender a uma expectativa escolar em si quanto para atender a um objetivo, pois precisa saber que há um público leitor esperando o seu dizer e esse dizer mobiliza pessoas a aderir, ou não, a sua ideia. Assim, o ensino de produção textual com sentido dependerá 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, a proposta desta pesquisa é investigar, de maneira geral, se a falta de conhecimento de estratégias argumentativas, mediante a análise do gênero carta de reclamação[1], influencia negativamente a produção textual do gênero carta de reclamação. A noção de estratégia relaciona-se à existência de um “[...] quadro contratual que assegura a estabilidade e a previsibilidade dos comportamentos [...]” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 219), para que, assim, possa intervir um sujeito que joga ou com os dados do contrato, ou no interior desses dados. E, para que nossa investigação fosse validada, seria necessário primeiramente detectar que estratégias os discentes já possuíam.

Iniciamos então, como primeiro passo, com uma avaliação diagnóstica, feita por meio de produção textual dos alunos, como próximo passo, aplicamos uma sequência didática (SD) em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Espírito Santo, no município de Pancas, a fim de comparar e investigar se o conhecimento dessas estratégias argumentativas influencia positivamente no desenvolvimento argumentativo do aluno e, assim, alcançar o objetivo principal desta pesquisa, que é fazer com que os alunos adquiram conhecimento da argumentação e a utilizem em seus textos para persuadir o seu interlocutor.

[1] A carta de reclamação é utilizada quando o remetente descreve um problema e o envia a um destinatário que pode resolvê-lo. É considerado um texto persuasivo, pois o interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta.

Essa análise foi feita com base em uma sequência didática com conteúdos que priorizem a argumentação no gênero carta de reclamação desenvolvida pelos discentes. Fizemos uma comparação dessas cartas construídas em duas fases diferentes: a primeira, antes da aplicação da sequência didática, e a segunda, ao final dela. A proposta é analisar, num primeiro momento, as cartas de reclamação desenvolvidas pelos alunos, observando como constroem seus argumentos e quais estratégias utilizam para essa construção. As constatações feitas por meio da realização deste estudo nos encaminharão para reformular e aprimorar a sequência didática a ser aplicada no segundo momento, a fim de comparar e analisar o desenvolvimento do texto com base nas estratégias. A SD é proposta como produto educacional final deste trabalho.

Para tanto, organizamos este estudo da seguinte forma: a primeira parte é reservada para falarmos sobre o gênero discursivo e a importância do trabalho com textos em sala de aula; na segunda, discutimos a questão da argumentação, organização, estratégias e abordamos a carta de reclamação, partindo para a proposta das estratégias da argumentação como recurso de ensino para aprimoramento e desenvolvimento textual; depois, apontamos os procedimentos metodológicos de investigação, apresentamos o produto educacional, a SD, seguido de uma análise de dados; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 PANORAMA GERAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao observarmos este quadro – escola obrigatória e aberta para todas as crianças a partir de 7 anos, ampliação para 9 anos de duração no ensino fundamental, reformulação de currículos, ampliação do número de vagas, condições de formação segundo a capacidade de cada um e crescimento vertiginoso do número de matrículas –, parece que a educação vai muito bem em nosso país. Embora todas essas ações institucionais tenham sido desenvolvidas para a melhoria da educação, a situação, segundo as estatísticas é desoladora, porque o índice de alunos no nível um ainda é altíssimo, o que provoca um mal-estar em seus agentes e envolvidos.

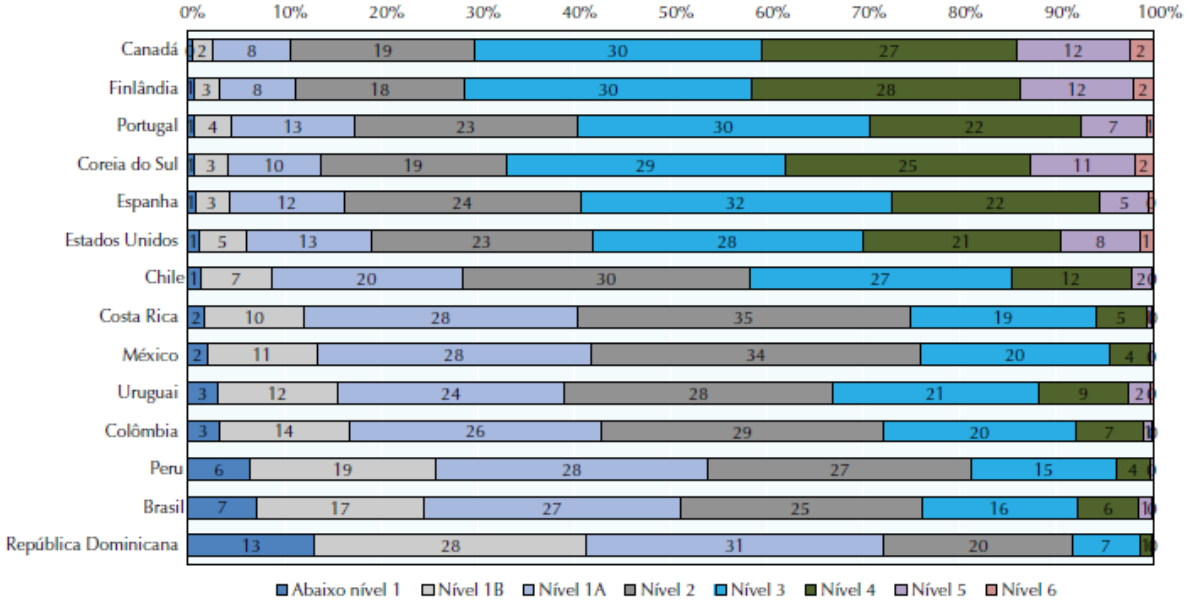
Isso aparece claramente nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)[2] em **leitura**. O Pisa procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, pré-requisito básico para que os aprendizes continuem seus estudos de forma autônoma.

O Pisa descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz serem apenas de leitura, eles devem ser considerados em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino-aprendizagem da produção de texto, tendo em vista que a leitura também favorece a argumentatividade.
Na tabela abaixo, resume-se o relatado:

[2] Este programa é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

Gráfico 1 – Percentual de estudantes por nível dos países selecionados, leitura – PISA 2015




Fonte: PISA (2015)

A escala geral de leitura representa uma escala síntese dos conhecimentos e das habilidades que compõem as três subescalas, distribuídas em cinco níveis de proficiência, a saber:

> ♦ Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
>
> ♦ Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
>
> ♦ Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
>
> ♦ Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
>
> ♦ Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar (BASE DE DADOS DO PISA, 2000, p. 30).

Podemos observar, então, que o percentual de alunos no nível 1 ou abaixo do nível 1 é bastante elevado entre os alunos de 15 anos de idade que têm até sete anos de

estudo. Esse resultado pressupõe que as abordagens mais prevalentes no ensino de língua portuguesa não têm sido suficientes ou tendem a ser praticadas de modo descontextualizado.

No Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%).

Com base nesses dados, podemos constatar como a educação tem sido gerida, já que nem o básico necessário está sendo provido. O ponto crítico do ensino do português tem sido a ênfase unilateral no estudo da teoria gramatical. Os alunos passam 11 anos aprendendo metalinguagem – regras, conceitos, exceções. Ensina-se gramática como pretexto de tudo: fala, leitura e escrita. Ela é vista como parte fundamental do ensino da língua. Entre as razões, há sobretudo a tradição histórica organizada numa concepção clássica do ensino da língua trazida pelos jesuítas (CLARE, 2002, p. 7).

Entendido como um processo sistematizado de conhecimento, o ensino é indissociável historicamente da Companhia de Jesus. Submetidos à catequese, promovida com especial destaque ao padre José de Anchieta, os indígenas foram o alvo dos esforços educadores no período da exploração inicial. Segundo Clare (2002, p. 7),

> [...] a língua portuguesa transplantada para o Brasil, inicialmente, sofreu forte concorrência da língua geral falada informalmente em todo o litoral brasileiro. Mas o português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral carecia de prestígio, pois era um linguajar sem tradição e aprendido de oitiva.

A autora segue afirmando que, na administração, nos instrumentos jurídicos e nos livros de ficção ou científicos, os textos eram escritos em língua oficial, em português. Com a finalidade de abolir a língua geral e impor a chamada “língua do Príncipe”, ou seja, o português de Portugal, o marquês de Pombal, sentindo a língua portuguesa ainda ameaçada pela língua geral, uma mistura da língua indígena com o português, tornou-a obrigatória por instrumento legal. Segue abaixo uma versão do

Édito de Pombal:

> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso será um dos primeiros cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observam, com total ruína espiritual e temporal do Estado (CUNHA, 1985, p. 80).

Essa prática de dar ênfase à gramática foi sendo reforçada pelas principais normas legislativas ao longo do tempo. Em 1959, por exemplo, a Portaria 36, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), disciplina a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e recomenda seu uso tanto no ensino programático quanto em atividades que visem à verificação da aprendizagem.

Os únicos efeitos concretos da Portaria 36 foram a unificação da nomenclatura gramatical e o reforço da postura tradicional de reduzir o ensino de português ao ensino da gramática tradicional.

Apesar de a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ter representado um avanço em termos de legislação educacional, por dar maior descentralização ao sistema, a essência do ensino da língua portuguesa permaneceu. A Lei n.º 5.692/71, por mais que representasse também uma evolução do quadro da legislação, acabou por produzir uma situação extremamente paradoxal no ensino da língua portuguesa, quer em termos intrínsecos – contradição entre os pressupostos gerais da lei e seus desdobramentos em textos complementares –, quer em termos extrínsecos – contradição entre a lei e sua aplicação.

Foram vistos, até aqui, dois fatores que dificultam avanços no ensino da língua portuguesa: de um lado, a quase exclusividade do ensino de gramática – fruto da tradição trazida pelos jesuítas e praticada ainda hoje; e, de outro, as contradições internas e externas da legislação.

Em uma sociedade conservadora, a grande responsabilidade do professor era preparar a criança para o mercado de trabalho. O instrumental a ser usado já fora experimentado e aprovado por gerações, restando apenas adotá-lo. Todavia, hoje, despontam-se, assim, novas formas de vida, as alternativas coexistentes, as minorias. O modelo está sendo cada dia repensado. Trata-se de uma análise de tendências, e não de fatos, os quais estão eivados de contradições, o que leva o papel do professor a passar também por essas contradições, pois ele não é o mero detentor do conhecimento que transmite ao aluno.

Nessa sociedade, cabe ao professor a tarefa de levar a criança a saber questionar, a criar, em vez de ser um mero repetidor. Vygotsky (1989) entende a aprendizagem dentro da zona do desenvolvimento proximal, que habilita o aprendiz a solucionar problemas, sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de solucionar problema com a ajuda de um par mais competente. Dessa forma, a escola ganha novo sentido, e o professor já não é a única fonte de informação.

Entende-se, portanto, que, para acontecer a construção do conhecimento em sala de aula, é essencial que ocorra um processo de interação entre professor e aluno e o ensino gramatical desvinculado não promova conhecimento. Entre os motivos apresentados como contrários ao ensino da teoria gramatical, destacamos dois: primeiro, o fato de que é possível dominar a língua sem conhecer a teoria gramatical, como acontece na aquisição da língua pela criança; segundo, o fato de que a teoria gramatical ensinada nas escolas é bastante imprecisa, defasada em relação às mudanças ocorridas na língua (LIMA, 1985).

Há vários anos, Uchôa vem defendendo que o “[...] ensino de língua materna deve cuidar de modo prioritário (não absoluto) da língua escrita” (UCHÔA, 1993, p. 35). Ademais, Uchôa afirma que não será a criação de uma nova gramática da língua, em bases descritivas modernas, a redenção do ensino. O que lhe parece

fundamental é a “[...] preocupação com a criação de atitudes críticas do futuro professor em relação à língua e ao seu ensino” (UCHÔA, 1993, p. 37).

> De pouco adiantará tal gramática, esperada por tantos como redentora com vistas à renovação do ensino, se o professor persistir em falar ou em defender uma ‘boa linguagem’ em termos absolutos, continuando a orientar o seu ensino na base da rigidez normativa e de atitudes sem fundamento – sem saber colocar-se, digamos, ante uma ocorrência como a gíria, recriminando-a simplesmente como linguagem pobre, vulgar, ao invés de procurar caracterizá-la e mostrar a sua expressividade e adequação a certos contextos (UCHÔA, 1993, p. 36).

Ao crer, pois, na importância da visão crítica do professor de língua portuguesa, Uchôa (1993, p. 36) propõe que se cuide, “[...] com maior atenção e maior realismo [...]”, dessa formação, aproximando universidade e ensinos fundamental e médio, de tal forma que o futuro professor não apresente uma atitude preconceituosa ante a variedade dialetal de seus alunos, o que já se tornou uma realidade desde o momento em que as diferentes classes sociais tiveram acesso à escola.

No entanto, percebemos que ainda persiste, no espaço escolar, uma prática de ensino da língua portuguesa pautada nos exercícios tradicionais de gramática, apesar da necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua. Antunes (2003, p. 19) pondera: “Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”.

O que se compreende, então, em muitas práticas de ensino da gramática, é uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva. Faraco e Castro (2000) pontuam que a crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram, de forma desproporcional, a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a

leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Antunes (2003, p. 15) aponta a crítica de muitos pesquisadores e estudiosos de que a Escola não capacita seus alunos para a leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais, como manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos, bem como não os capacita para a produção escrita desses materiais. No que tange à oralidade, também se percebem muitas falhas, pois muitos dos alunos não conseguem expressar seu pensamento em sala de aula, participar de debates em que sua opinião crítica é importante, tampouco opinar sobre assuntos que exijam raciocínio e argumentação.

E é sobre sua importância para a constituição dos sujeitos que, no próximo capítulo, discutiremos sobre a argumentação.

## 3 DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos conceitos relacionados ao discurso e à argumentação, de acordo com Patrick Charaudeau (2008), Wander Emediato (2008) e Chaim Perelman (2005), tendo em vista que eles trazem as categorias que utilizamos na análise das produções dos alunos.

Charaudeau (2008, p. 7), no prefácio de seu livro Linguagem e Discurso*,* destaca e prioriza uma profunda reflexão sobre a linguagem e o homem. Segundo o autor, “Linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem”. Ele concebe esse ato como fenômeno da comunicação.

Charaudeau (2008) conceitua a linguagem como “[...] uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um ‘savoir-faire’, o que é chamado por ele de competência” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7). Assim, o autor faz alusão a três competências: situacional, semiolinguística e semântica.

A competência situacional “[...] exige que todo sujeito que se comunica seja apto para construir seu discurso em função da identidade dos protagonistas do intercâmbio, da finalidade deste, seu propósito e suas circunstâncias materiais” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7).

A segunda competência, a semiolinguística, é aquela em que o falante organiza a encenação de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo, assim, às categorias que cada língua oferece. Para tal efeito, é necessária uma atitude para adequar a formalização. Assim, a competência semiolinguística postula que todo sujeito que se comunica e interpreta pode manipular, reconhecer a forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, sabendo que usa para expressar uma intenção de comunicação, de acordo com os elementos do marco situacional e as exigências das organizações do discurso.

A terceira competência consiste em construir sentido com o auxílio de formas verbais (gramaticais, lexicais). Trata-se do fato de que, para compreender um ao

outro, é necessário que ambos os protagonistas do intercâmbio (locutor e interlocutor) recorram a conhecimentos supostamente compartilhados. Esse conjunto de competências constitui o que Charaudeau chama de competência discursiva.

Dessa maneira, Charaudeau (2008, p. 20) ressalta que "[...] o ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão".

Emediato (2001, p. 157) aponta que nem toda atividade de comunicação tem por objetivo central influenciar. Ele ressalta:

> Toda ação comunicativa é finalizada, ou seja, dirigida a um fim. Esse fim pode ser, por exemplo, o de influenciar um auditório ou um interlocutor a fazer algo ou a aderir a uma crença. Por outro lado, uma intenção pode estar simplesmente relacionada com uma finalidade informativa sem que esteja necessariamente a serviço de uma influência. Nem toda informação visa intencionalmente a influenciar um auditório. O ato de responder a uma pessoa que nos pergunta as horas dificilmente (salvo má fé) inclui um fim de influência sobre sua crença no tempo (EMEDIATO, 2001, p. 157).

Por outro lado, ele aponta:

> Situações marcadas por conflitos de posições e de crenças, onde virtuais ganhos e vantagens se encontram em um jogo, implicam uma outra maneira de ver as coisas. Nesses casos, não estamos na presença de uma simples intenção informativa, pois o roteiro de comunicação se torna bastante importante na realização de ganhos e vantagens. O princípio de influência é então valorizado, e as estratégias de linguagem colocadas em jogo visam a elaborar um discurso capaz não só de transformar as crenças como também de fazê-lo aderir às teses que lhe serão apresentadas (EMEDIATO, 2001, p. 157).

A definição que Perelman e Olbrechets-Tyteca (1970, p. 5 apud EMEDIATO, 2001, p. 164) dão à retórica não se distingue da que encontramos na retórica clássica. Definem como o "[...] estudo das técnicas discursivas, permitindo provocar ou intensificar a adesão dos espíritos às teses que lhe são apresentadas" (EMEDIATO, 2001, p. 164).

Podemos observar, então, que, em termos discursivos, um princípio parece comum

entre os pesquisadores: argumentar é um ato que visa provocar em um auditório uma relativa adesão por meio de um enunciado.

## 3.1 DISCURSO E ESCOLHA

Segundo Orlandi (2008, p. 14), o “[...] discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois”. Assim, ele não pode ser visto apenas como uma estrutura que fale por si, como nas tradições estruturalistas de tratamento textual, tampouco como uma espécie de modelo conceitual concentrado na mente dos falantes, conforme defendem as concepções cognitivas. Muito provavelmente texto também é tudo isso.

Ao pensar na função da escola, o texto é produto social por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais. Assim, não se pode pensar em texto como formas gramaticais fixas, congeladas. O texto tem intenção, interlocutor, sobretudo ideologia. O texto pede análise sociodiscursiva (BAKHTIN, 1992). As situações sociais requerem determinadas escolhas gramaticais pelos indivíduos, os quais não operam linguisticamente com uma metalinguagem que norteia seus eventos de fala ou de escrita. Primeiramente essa escolha é condicionada pelas diferentes situações sociais das quais participamos: o que a análise do discurso chama de esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1992). Cada época, cada cultura, cada comunidade e, no fim, cada esfera do comportamento social tem suas opções de comunicação.

Assim, para melhor compreensão do discurso e da argumentação, apresentamos a seguir um breve histórico da retórica para compreender melhor o fenômeno da argumentação.

## 3.2 BREVE HISTÓRICO DA RETÓRICA

Segundo Navarro (2011, p. 3), “[...] os mais recentes estudos indicam que a Retórica surgiu na antiga Grécia, tendo sua origem conectada ao discurso jurídico”. Navarro (2011, p. 3) afirma que primordialmente a retórica foi desenvolvida pelos sofistas Córax, Górgias e Protágoras. Para os sofistas, a retórica visa a uma argumentação

fundada no verossímil, e não no verdadeiro ou na verdade em si, operando a partir da diversidade de opiniões e argumentos. Ser hábil retoricamente seria justamente ser capaz de confrontar os argumentos contrários. Por esse motivo, Córax definia a retórica como criadora de persuasão (NAVARRO, 2011, p. 3).

Ainda de acordo com Navarro (2011), com Protágoras se inicia a intersecção da retórica e da erística, técnica utilizada pelos sofistas, primordialmente para vencer um debate, independentemente da busca pela verdade ou do argumento mais verossímil. Assim, independentemente de ter ou não razão, a retórica passa a ser considerada pelo grego como a arte de vencer qualquer combate.

Ao dialogar com Górgia, Platão nega a cientificidade da retórica sofista rebaixando-a à mera prática empírica que busca o convencimento dos demais. Para ele, o fim último da retórica não é o bem, mas o prazer. Sistematizando os estudos de Platão, Aristóteles aponta que a retórica consistiria na escolha dos meios adequados para persuadir: “Como arte argumentativa começou a ser completamente desacreditada, principalmente após Descartes reafirmar o primado das evidências sobre os argumentos verossímeis”. (NAVARRO, 2011, p. 5).

Logo após, desenvolve-se o discurso científico que não objetiva convencimento, mas demonstra com fatos, dados, provas da verdade, que passa a ser considerada única e irrefutável. Perelman (1997, p. 153) afirma:

> Descartes e os racionalistas puderam deixar de lado a Retórica na medida em que a verdade das premissas era garantida pela evidência, resultante do fato de se referirem a ideias claras e distintas, a respeito das quais nenhuma discussão era possível. Pressupondo a evidência do ponto de partida, os racionalistas desinteressaram-se de todos os problemas levantados pelo manejo de uma linguagem. Mas, assim que uma palavra pode ser tomada em vários sentidos, assim que se trata de aclarar uma noção vaga ou confusa, surge um problema de escolha e decisão, que a lógica formal é incapaz de resolver; cumpre fornecer as razões da escolha para obter a adesão à solução proposta, e o estudo dos argumentos depende da retórica [...].

Enfim, é nítida a relevância que Perelman (1997) concede ao pensamento cartesiano como causa do declínio da retórica. Afinal, Descartes reduziu o alcance da razão. Assim, todos os problemas e as questões que não se adequavam ao seu método simplesmente foram excluídos do campo do racional.

Como consequência da generalização das teses relativistas, do descrédito das ideologias, a retórica é retomada por Perelman (1997) com Olbrechets-Tyteca (1970), em sua obra O Tratado da Argumentação, em 1958. O autor distingue três aspectos iniciais necessários para o estudo de argumentação: acordo, escolha e apresentação das premissas.

O acordo pode ser definido como aquilo que é admitido desde o início da argumentação. Seus objetivos podem ser relativos ao real (fatos, verdades e presunções) ou ao preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível).

Para Perelman (1997, p. 21), não há dúvidas de que “[...] a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige”. Sendo assim, a escolha da forma do que vai ser enunciado está inteiramente relacionada ao auditório que possa influenciar.

O autor destaca ainda ser preciso alguma qualidade, para que um orador consiga reter a atenção de seus ouvintes, de forma a poder ser ouvido e, consequentemente, desenvolver a argumentação (PERELMAN, 1997). Ou seja, o orador deve conseguir exprimir suas ideias com certa habilidade, visando sempre ao auditório e sua resposta. Por esse motivo, o auditório encontra papel nuclear em sua teoria. Definido como “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN, 1997, p. 21), o auditório é o grupo de pessoas que o orador pretende atingir com os argumentos utilizados, de forma a convencê-las ou persuadi-las, conseguindo sua adesão à tese desejada.

Como o orador deve adaptar-se sempre ao auditório, às suas opiniões, vale dizer que é ele que determina os rumos da argumentação: “É, de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN, 1997, p. 26).

A escolha dos dados com vistas à argumentação consiste em utilizar, ou não, certa premissa em determinada argumentação. É “[...] uma seleção prévia dos elementos que servirão de ponto de partida para a argumentação e da adaptação deles aos objetivos desta última” (PERELMAN, 1997, p. 131). Segundo o autor, seu papel é evidente, já que o simples fato de optar por um dado e apresentá-lo ao auditório já

demonstra sua importância e pertinência no debate.

Por fim, ao discorrer sobre a apresentação das premissas, Perelman (1997, p. 161) afirma que, “[...] antes mesmo de argumentar a partir de certas premissas, é essencial que o conteúdo delas se destaque contra o fundo indistinto dos elementos de acordo disponíveis”. Ademais, explica que a apresentação dos dados se confunde, muitas vezes, com a escolha destes, porém destaca a importância de uma apresentação eficaz que impressione os ouvintes.

## 3.3 O PODER DA ARGUMENTAÇÃO

O homem como ser social e racional, em contato permanente com seus semelhantes para defender seus pontos de vista, sempre teve necessidade de argumentar. Como atestamos, esse interesse vem desde a Grécia Antiga.

Hoje, há diversas teorias que tratam da argumentação sob diversos olhares. Uma delas é a de Toulmin, contida no livro *Les stages de l’argumentation* (1993). Nessa obra, Toulmin discute em que medida a lógica pode ser formal e, mesmo assim, ser aplicada à avaliação crítica de argumentos reais.

Segundo Barbisan (2007, p. 113),

> [...] outra proposta sobre a argumentação que merece destaque é a de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Sua obra intitulada *Traité de l’argumentation: La nouvelle Retorique* propõe a renovação da retórica e da dialética grega, principalmente no que concerne aos teóricos e à Retórica de Aristóteles.

É objeto da teoria da argumentação dos autores o estudo das técnicas que permitem “[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas a sua concordância” (BARBISAN, 2007, p. 113). Continua afirmando que “[...] segundo os autores é preciso não confundir os aspectos do raciocínio relativos à verdade e aqueles que são relativos à adesão, mas estudá-los separadamente para depois se preocupar com sua interferência ou sua correspondência eventuais” (BARBISAN, 2007, p. 113).

A oratória dos antigos era a arte de falar a um público para obter adesão de sua tese. A argumentação parte do raciocínio, de premissas que devem ser compartilhadas de acordo com suas categorias. Os objetivos do acordo dão existência a valores que não são verdades indiscutíveis, mas que são a base de argumentação.

Dedicados às técnicas argumentativas, os autores definem os argumentos quase lógicos (próximos do raciocínio formal), os argumentos baseados na estrutura do real (que exploram uma relação entre valores aceitos e outros que se procura promover) e as relações que fundamentam a estrutura real (por exemplo, a analogia).

Os autores admitem a existência de um argumentador que se serve de evidências tomadas como argumentos, para agir sobre o sujeito-alvo da argumentação, procurando modificar, de alguma forma, seu comportamento e seu pensamento.

### 3.3.1 A organização argumentativa

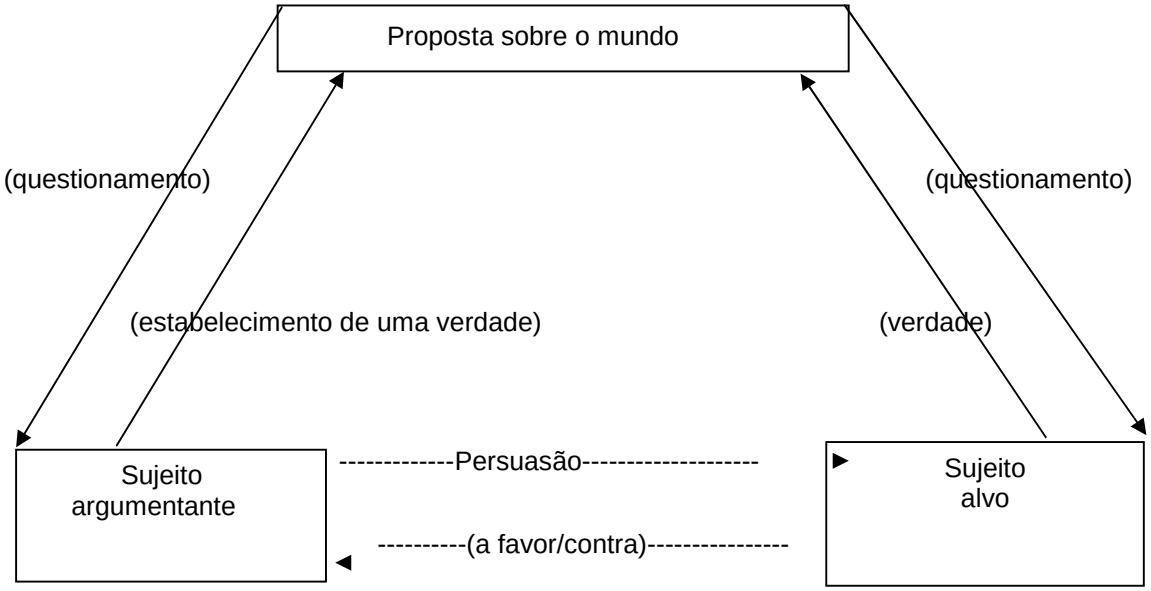
Com o intuito de embasar a análise do gênero carta de reclamação, é preciso entender como se organiza um texto argumentativo, tendo em vista a sua finalidade discursiva. Segundo Charaudeau (2008, p. 201),

> [...] o modo de organização argumentativo é mais difícil de ser tratado do que o narrativo. Talvez porque o narrativo, levando em conta as ações humanas, confronta-se com uma forma da realidade, visível e tangível. O argumentativo, ao contrário, está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana, através de certas, operações de pensamento.

Para que haja argumentação, segundo ele, é necessário um sujeito argumentante que se engaje em relação a um questionamento e desenvolva um raciocínio problematizador para tentar estabelecer uma verdade própria ou universal; uma proposição ou tese sobre o mundo que provoque em alguém um questionamento quanto à sua legitimidade; e outro sujeito para o qual a argumentação se dirija, a fim de convencê-lo a compartilhar do mesmo ponto de vista (CHARAUDEAU, 2008). Assim, apresentamos o seguinte quadro argumentativo, elaborado pelo próprio

Charaudeau (2008, p. 205):

Figura 1 – Quadro argumentativo

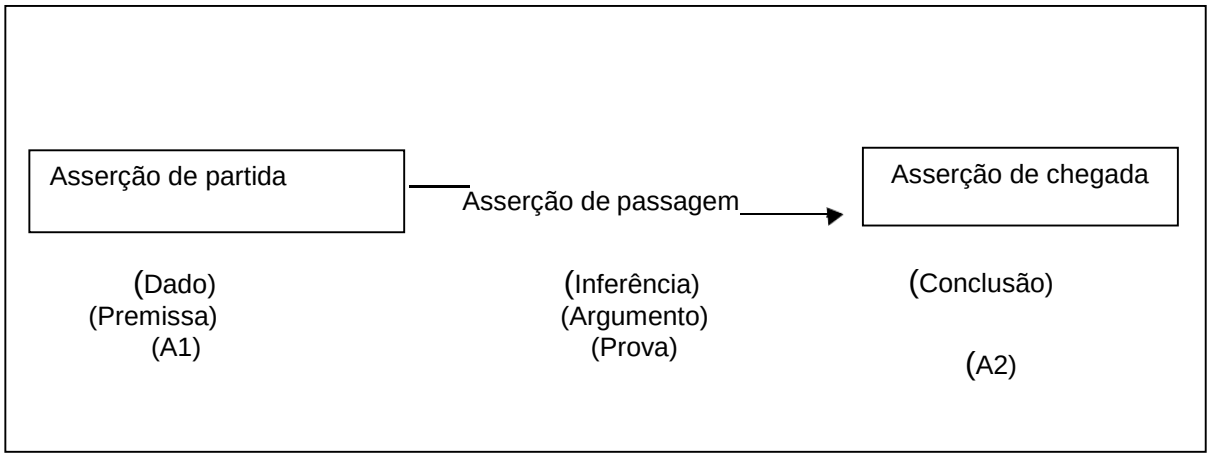



Fonte: Charaudeau (2008, p. 205)

Para organizar a lógica argumentativa, Charaudeau (2008) aponta três elementos básicos: a asserção de partida (A1), também chamada de premissa, que conduzirá a outra afirmação; a asserção de chegada (A2), que se une à A1 por meio de relação de causa ou consequência e representa a legitimidade da proposta, que também pode ser chamada de conclusão. Estabelecendo a relação de causalidade que une (A1) e (A2), há a asserção de passagem, que, de forma implícita ou explícita, representa as inferências, as provas ou argumentos utilizados para convencer o interlocutor (CHARAUDEAU, 2008).

A fim de melhor explicitarmos, apresentamos o outro quadro elaborado por Charaudeau (2008, p. 210):

Figura 2 – Relação argumentativa




Fonte: Charaudeau (2008, p. 210)

A encenação argumentativa

> [...] consiste, para o sujeito que quer argumentar, em utilizar procedimentos que, com base nos diversos componentes do modo de organização argumentativo, devem servir a seu propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual percebe seu interlocutor (ou seu destinatário) (CHARAUDEAU, 2008, p. 231).

Os procedimentos semânticos tomam o valor dos argumentos como base e são compostos por cinco domínios de avaliação e respectivos valores: de verdade, ético, estético, hedônico e pragmático. Já os procedimentos de composição, segundo Charaudeau (2008, p. 244),

> [...] consistem em repartir, distribuir, hierarquizar os elementos do processo argumentativo ao longo do texto, de modo a facilitar a localização das diferentes articulações de raciocínio (linear), ou a compreensão das conclusões da argumentação (classificatória).

A utilização dos procedimentos discursivos pressupõe o uso de determinadas categorias da língua ou os procedimentos de outros modos de organização do discurso (definição, comparação, descrição narrativa, citação, acumulação e questionamento), para culminar na produção de efeitos de persuasão.

A definição pertence ao modo de organização descritivo, cuja validade argumentativa advém do fato de não se poder questioná-la, pois ela é consensual, sendo um saber popular ou científico e produzindo assim, “[...] *um efeito de evidência de saber* para o sujeito que argumenta” (CHARAUDEAU, 2008, p. 236,

grifo do autor). Pode-se definir um ser ou um comportamento.

A comparação, por sua vez, é usada, segundo Charaudeau (2008, p. 237), “[...] para reforçar a prova de uma conclusão ou de um julgamento, produzindo um efeito pedagógico quando a comparação é objetiva; ou um efeito de ofuscamento quando a comparação é subjetiva”. Charaudeau (2008) aponta a comparação por semelhança ou dessemelhança e também as objetivas e subjetivas. Há também várias marcas gramaticais e lexicais da comparação, tais como parecer e corresponder.

> A citação consiste em referir-se, o mais fielmente possível, (ou pelo menos dando uma impressão de exatidão) às emissões escritas ou orais de um outro locutor, diferente daquele que cita, para produzir na argumentação um efeito de autenticidade (CHARAUDEAU, 2008, p. 240).

É um atestado de verdade, testemunho do que é dito (é uma forma de prova), do que é experimentado (cita-se o testemunho do que se viu ou ouviu) e conhecido (relata-se uma proposta científica ou de uma autoridade). Na tentativa de garantir a credibilidade da informação transmitida, o jornalista utiliza e valida a citação como estratégia discursiva de autentificação de seu discurso.

A descrição narrativa é semelhante à comparação, em que se pode descrever um fato ou contar uma história para produzir ou reforçar uma prova. “Um efeito de exemplificação” pode também ser produzido, segundo Charaudeau (2008, p. 239).

A acumulação ou reiteração faz uso de muitos argumentos, justificativas, para servir a uma mesma asserção. Pode ser feita por meio de uma simples acumulação, uma gradação, uma falsa tautologia. Isto é há, “[...] de alguma forma, uma recusa em argumentar, pois o que se faz, no caso, é impor uma evidência ou uma autenticidade que tem valor de verdade” (CHARAUDEAU, 2008, p. 241).

O questionamento é formulado em torno de uma tese sobre o mundo. Pode visar a incitar um fazer, a propor uma escolha, a verificar um saber, a provocar ou a denegar. Tais procedimentos são resumidos e exemplificados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Procedimentos discursivos

| Procedimentos discursivos | | Exemplos |
|---|---|---|
| **Definição** | De um ser<br>De um comportamento | A escolha do inglês como segundo idioma é avassaladora e chega a 90%. |
| **Comparação** | Por semelhança/dessemelhança (igualdade, extensão)<br>Objetiva/subjetiva | Assim, é menos trabalhoso acionar o idioma armazenado naquela região e o cérebro gasta menos energia para fazê-lo. A fala flui, então, naturalmente. |
| **A descrição narrativa** | Imprensa, críticas de cinema, teatro, ensino religioso, parábolas<br>Desenvolve um raciocínio "por analogia" | Um aluno do segundo ano do ensino fundamental aparece no corredor da escola e desperta a atenção da coordenadora geral de inglês, que o interpela: "Shouldn't you be in class? (Você não deveria estar na aula?) – "I'm gonna play now!" (Agora eu vou brincar!) responde ele, indo para o recreio. |
| **Citação** | de um dizer<br>de uma experiência<br>de um saber | A psicóloga Elizabete Flory, doutora em bilinguismo pelo instituto de Psicologia da USP, fez um levantamento de pesquisas no mundo todo sobre educação bilíngue e constatou que esses alunos apresentam vantagens cognitivas (...). Não dá para falar que ele aumenta a inteligência. Mas crescer falando duas línguas pode ter influências positivas em alguns aspectos da inteligência, frisa: "Eles falam inglês no automático", conta a mãe. |
| **Acumulação ou reiteração** | Simples acumulação<br>Uma gradação<br>Tautologia: é, na retórica, um termo ou texto que expressa a mesma ideia de formas diferentes | Elizabete aponta, no entanto, que não é sempre que o bilinguismo é acompanhado de vantagens cognitivas: "Não dá para falar que ele aumenta a inteligência. Mas crescer falando duas línguas pode ter influências positivas em alguns aspectos da inteligência", frisa. |
| **Questionamento** | Incitação a fazer<br>Proposta de uma escolha<br>Verificação de um saber<br>Provocação<br>Denegação | Um adulto pode alcançar a mesma fluência da criança no uso de um idioma estrangeiro? Pode, mas essa habilidade estará sempre condicionada ao uso frequente do idioma aprendido tardiamente, que, ao contrário do que ocorre no cérebro da criança, estará armazenado em uma região neuronal menos conectada com a fala. |

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Leite (2011)

Para Emediato (2008), a argumentação como atividade discursiva persegue a racionalidade e o ideal da verdade, visando à explicação dos fenômenos e dos problemas que interessam aos homens. Mesmo com discursos de cunho universal à

interpretação, a aceitação ocorre em planos de percepção individual e social das pessoas, em experiência determinada no tempo, no espaço e na cultura. Assim,

> [...] isso faz com que a busca da verdade seja, de fato, uma busca daquilo que seria 'mais verdadeiro' (e não a verdade em si). Trata-se, portanto, da busca do verossímil, ou seja, daquilo que se apresenta como sendo mais aceitável por todos ou pela maioria (EMEDIATO, 2008, p. 163).

Os argumentos cujos traços constitutivos são os de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para descrever certos tipos de conclusão, dedução ou inferência a que se quer chegar mediante os argumentos apresentados e sua pertinência e adequação ao quadro de problematização apresentado.

Emediato (2008), baseando-se em Charaudeau (2008), elenca 17 tipos de argumentos de que se pode valer em uma relação argumentativa, para tornar verdadeiras as asserções A1 e A2. Sobre isso, ele diz que "[...] a lista poderá auxiliar o aluno a se familiarizar com a argumentação retórica e suas estratégias de persuasão" (EMEDIATO, 2008, p. 170).

Relacionamos, no próximo tópico, esses tipos de argumentos que serviram de base para a análise das cartas de reclamação.

### 3.3.2 Estratégias argumentativas

Um dos aspectos importantes a considerar quando se lê um texto é que, em princípio, quem o produz está interessado em convencer o leitor de alguma coisa. Todo texto tem por trás de si um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores) usando, para tanto, várias estratégias.

A primeira qualidade de um texto é a unidade, isto é, deve tratar de um só objeto, uma só matéria. Essa qualidade é importante já que um texto dispersivo, cheio de informações desencontradas, não é entendido por ninguém. Fica-se sem saber qual é o objeto central.

É preciso apresentar ao aluno os vários procedimentos argumentativos que compõem os enunciados orais e escritos, porque

> [...] conhecê-los permite ao aluno ler, ouvir e interpretar com menos ingenuidade os textos, debates e argumentações que surgem diante dele no dia a dia. Muitos argumentos que são apresentados como lógicos e convincentes em debates, textos e discussões podem ser apenas estratégias retóricas de persuasão do ouvinte ou do leitor. Portanto, é sempre bom conhecer alguns argumentos típicos que estão presentes nas argumentações cotidianas (EMEDIATO, 2008, p. 171).

Para analisar as estratégias argumentativas presentes nas cartas dos alunos, utilizamos um quadro construído com base em 11 tipos de argumentos presentes em Emediato (2008):

Quadro 2 – Tipos de argumentos

| **Tipos de argumentos** | | |
|---|---|---|
| 1. Argumentos empíricos ou factuais | Fundados na experiência vivida dos fatos e nas suas implicações e são marcados pelos exemplos, ilustrações, analogias etc. | “Restou apurado que o acusado ao empreender manobra em marcha-ré, na condução do veiculo atropelador, p.p. JML-0462, atingiu a vítima […], quando a roda traseira […], esmagou-lhe o crânio” |
| 2. Argumentos causais | São pautados nas causas de algum fenômeno. A causa pode ser imediata, profunda ou final. | “O acidente não teria ocorrido se o condutor não estivesse bêbado, e se o peão tivesse prestado atenção ao trânsito.” |
| 3.Argumentos pragmáticos *(ad (consequentia)* | Neste tipo, ao analisar as relações entre a causa e a consequência, interessa-se primordialmente pela consequência. | “Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho.” |
| 4.Argumentos sobre fatos atestados | São baseados em sondagens e pesquisas. Esse tipo de argumento é convincente e forte, mas não incontestável. | “São expedientes bem eficientes, pois, diante de fatos, não há o que questionar... No caso do Brasil, homicídios estão assumindo uma dimensão terrivelmente grave. De acordo com os mais recentes dados divulgados pelo IBGE, sua taxa mais que dobrou ao longo dos últimos 20 anos, tendo chegado à absurda cifra anual de 27 por mil habitantes. Entre homens jovens (de 15 a 24 anos), o índice sobe a incríveis 95,6 por mil habitantes” (Folha de S. Paulo, 14/4/2004). |

| | | |
|---|---|---|
| 5.Argumentos fundados em uma confrontação | Forma argumentos nos quaisexiste uma confrontação entre uma pessoa, um ato e o que se espera dela. | “As riquezas terrenas são transitórias e concedidas a título precário, tal não acontece com as riquezas espirituais.” |
| 6. Argumento de autoridade | É quando se remete a um autor, digno de fé e com autoridade reconhecida no assunto. Em alguns casos, a autoridade pode ser também o próprio sujeito que argumenta. | “Uma sondagem realizada ao longo dos três últimos anos a todos os alunos do Colégio Protásio Alves revela que apenas 5% dos alunos responderam “sim” quando interrogados sobre se as aulas naquele colégio promoviam uma troca de ideias viva e livre. Logo, as aulas no Colégio Protásio Alves raramente promovem uma troca de ideias viva e livre.” |
| 7.Argumentos de identidade | O princípio da identidade postula uma relação do tipo A=A, ou seja, estabelece a identidade entre dois elementos. | “Tem a mesma quantidade porque não tirou nem colocou nada.” |
| 8. associativos e dissociativos | As definições, as comparações e as dissociações são consideradas argumentos quase lógicos, pois eles decorrem, respectivamente, dos princípios de igualdade (a=b ou a=a, identidade) e de diferença (a#b). | Exemplo de Heráclito: “entramos e não entramos duas vezes no mesmo rio”. |
| 9. A transitividade | Serve-se de um princípio matemático para aplicar- se a situações não matemáticas. Se “a=b” e “b=c”, pode-se deduzir que “a=c”. | “Os amigos de meus amigos, meus amigos são.” |
| 10. O argumento da regra de justiça | Parte do princípio de que situações idênticas merecem tratamento análogo. Corresponde à máxima, segundo a qual não se podem ter *dois pesos e duas medidas.* | “Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti.” |
| 11. O argumento dos inseparáveis: não há A sem B | Visa associar duas situações ou dois termos de maneira inseparável, ou seja, um não pode existir sem o outro (é tudo ou nada). | “A situação brasileira está inexoravelmente ligada à formação cultural de nossa sociedade.” |

Fonte: Adaptado de Emediato (2008, p. 171-183)

Esses pressupostos teóricos serviram de base para a comparação e análise dos textos produzidos pelos alunos.

## 4 GÊNERO TEXTUAL

Gênero é um conceito que vem da abordagem discursiva. Para falar sobre ele, é necessário recorrer a Bakhtin (2003), que o definiu como enunciados relativamente estáveis, variáveis de acordo com a situação da enunciação, o enunciador – e suas intenções de enunciação – e público-alvo. Apesar de Aristóteles já ter iniciado esboços relacionados a gêneros textuais, da maneira como são versados e estudados hoje foram sistematizados por Bakhtin (2003), segundo o qual, todos os domínios da atividade humana estão intrinsecamente relacionados à utilização da linguagem, a qual é vista como um fenômeno ideológico, histórico e social. Nesse contexto, Bakhtin ressalta que

> [...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 2003, p. 41).

E continua dizendo que os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos): os primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea estabelecendo "[...] relação imediata com a realidade existente e com a realidade alheia [...]" (BAKHTIN, 1992, p. 281), ao passo que os gêneros secundários se voltam às circunstâncias de comunicações mais complexas relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita; todavia, no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica típica.

Marcuschi (2008, p. 149) afirma que, apesar de não ser recente, está na "moda" falar em gêneros. Sendo falado ou escrito, o gênero é usado para referir-se a qualquer tipo de texto. Dessa maneira, consideramos que

> [...] a análise de gêneros engloba uma análise de textos e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O

> trato dos gêneros diz respeito ao trato de língua de seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Assim, entendemos que, pelo estudo dos gêneros, se apreendem a ação e o funcionamento social, uma vez que o texto deixa revelar nossa visão de mundo. Por meio dos gêneros, reconhecemos características da situação social e institucional.

Numa sociedade letrada como a nossa, convivemos com uma grande diversidade de gêneros e, por consequência, constantemente nos é exigida uma interação com eles. Isso se dá pelo fato de que os gêneros não estão soltos, mas presos à própria vida sócio-histórica. Com isso, Marcuschi (2011, p. 13) afirma que "[...] dominar gêneros é agir politicamente [...]", uma vez que, por meio deles, o engajamento pessoal na sociedade se efetiva.

## 4.1 O GÊNERO E SUA IMPORTÂNCIA NA SALA DE AULA

Ao objetivar a formação de uma sociedade engajada politicamente, ou seja, que luta por seus direitos, há de se proporcionar aos alunos o efetivo exercício de leitura e escrita, e de vivência com a maior variedade possível de gêneros.

Portanto, para um eficaz trabalho com texto em sala de aula, o professor precisa considerar, conforme salientam Koch e Elias (2011), as diversas estratégias sociocognitivas empregadas pelos alunos no ato da leitura. Tais estratégias movimentam os vários conhecimentos que o aluno já possui e o auxiliam na interpretação.

Assim, é preciso que o aluno seja orientado adequadamente, a fim de torná-lo capaz de utilizar todas as ferramentas para ser um leitor/escritor competente. E essa capacitação permite-lhe exercer a cidadania. Nesse sentido, o professor precisa conceber a língua como uma atividade funcional a serviço da interação social. Ademais, a produção textual, seja oral, seja escrita, oportuniza aos alunos meios para que progridam e dominem a linguagem em diferentes contextos de comunicação, contribuindo, assim, para a sua interação social.

## 4.2 POSSIBILIDADES DIALÓGICAS

Se o gênero é uma possibilidade de interação social, então a linguagem manifesta as vozes da interação. Ou seja, a comunicação humana não pode ser considerada simplesmente como manifestação, decodificação e informação. Há seres envolvidos, participantes no processo comunicativo, na situação social e também na leitura das vozes implícitas e explícitas que compõem o discurso. A concepção de linguagem como um complexo tecido de vozes – essencialmente ideológicas – faz parte da base teórica dos estudos sobre discurso e gênero desde Bakhtin até Bronckart. Contudo, essa possibilidade é mais antiga do que se imagina. Como surgiu, então, essa tradição?

Antes de tratarmos das possibilidades dialógicas entre a retórica e a teoria do discurso do círculo de Bakhtin, é importante lembrar que, no pensamento bakhtiniano, a abordagem do discurso é proposta em sua integridade concreta e viva, o discurso situado espacial e temporalmente, com um autor e um outro sujeito, cujo sentido é dado na interação do verbal com o extraverbal (BAKHTIN, 2008).

Na primeira dimensão, a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre interlocutores. Assim, o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto. A existência está subordinada à abertura para o outro; desse modo, estabelece-se uma relação de alteridade, noção, aliás, fundamental à compreensão de dialogismo. Nessa perspectiva, é condição *sine qua non* considerar o papel do “outro” na constituição do sentido, tendo em vista que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.

Esse aspecto aproxima Bakhtin e a retórica citada por Navarro (2011). O ato retórico surgiu para dar conta das organizações sociais das cidades gregas da Antiguidade. As relações sociais eram balizadas por julgamentos sobre os indivíduos que não tinham advogados para defendê-los. Logo, os cidadãos eram levados a atos de oratória para convencer um grupo de ouvintes de sua inocência ou, de outro lado, eram levados a arguir contra outro cidadão. Esse grupo era composto por três tipos de ouvintes: o povo em geral, a assembleia (responsável pelas leis) e os juízes

(responsáveis pelo próprio julgamento).

O discurso, ou o seguimento dele, dependia do tipo de grupo a quem o orador se dirigia. Daí surgiram, no frutífero pensamento clássico, os primeiros gêneros do discurso: o gênero epidítico (voltado ao povo), o gênero deliberativo (voltado à assembleia) e o gênero judiciário (voltado aos juízes) (NAVARRO, 2011).

Essa prática, movida pelas organizações sociais, proporcionava desdobramento no pensamento filosófico que a fundamentava. Platão fortalecia a reflexão sobre a natureza da linguagem e edificava os fundamentos do dialogismo, acreditando na verdade das coisas referidas ao discurso.

Logo depois, é Aristóteles quem sistematiza as reflexões históricas de sua época e as aproxima do exercício da argumentação. O objetivo dele com sua retórica era dar um tratamento eminentemente filosófico ao tema em oposição ao tratamento descuidado dos sofistas daquele tempo. Para ele, a retórica está entre o sofismo – arte da controvérsia que pode fazer valer tanto absurdo quanto falso – e a demonstração do raciocínio lógico das inferências formais. Essa associação justifica-se porque a retórica se define pela dialética. E o que a retórica tem de dialética e argumentação? Ela prova tanto a tese quanto o seu contrário, o que envolve raciocínio de prova que pode ser concebida como uma estratégia discursiva. Por exemplo, o indivíduo sempre fala pressupondo o outro. A origem dessa reflexão está no pensamento clássico retórico, ou seja, ao pronunciar um enunciado, o orador/falante toma como ponto de partida a voz do outro.

Dessa maneira, esse desdobramento filosófico dialogal ganha corpo nas reflexões de Bakhtin na assunção do dialogismo como pressuposto à linguagem humana:

> O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde de que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) enquanto o elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados [...] O enunciado reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes, os próximos, mas também os distantes, nas áreas de comunicação cultural) (BAKHTIN, 1992, p. 318-319).

Para concluir, os sujeitos apropriam-se da linguagem, ao se tornarem imersos nas variadas formas de comunicação verbal que se associam a diferentes esferas de comunicação humana e definem os infinitos gêneros discursivos existentes. E é sobre um desses gêneros que discorremos a seguir.

## 4.3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ANÁLISE: O GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

No contexto social em que vivemos, a comunicação é muito rápida. Se desejamos comunicar-nos com alguém e não pudermos estar face a face, podemos mandar uma mensagem via WhatsApp, Facebook, *e-mail* ou outras formas virtuais. Assim, alguns poderiam até indagar sobre a efetividade do ensino desse gênero nesse contexto social. A importância do trabalho com esse gênero pode ser justificada pelo fato de ser imprescindível possibilitar aos alunos espaços em que possam expor suas ideias e posicionar-se a respeito delas, podendo ouvir opiniões contrárias, a fim de contribuir com sua criticidade diante de temas polêmicos.

Ademais, embora os gêneros apresentem características textuais específicas e, portanto, facilmente reconhecíveis dentro de uma comunidade discursiva específica, eles não são instrumentos rígidos ou estruturas inibidoras da ação criativa. Pelo contrário, são flexíveis e atendem a necessidades humanas sempre variáveis e dinâmicas. Assim como eles se consolidam historicamente em virtude da estabilização de novas práticas sociais, também podem passar por transformações e até mesmo desaparecer devido à ausência das condições que os conceberam.

Ao tratar da configuração híbrida que os gêneros podem assumir, Marcuschi (2008, p. 164) afirma ser algo muito comum “[...] burlamos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções”. Embora esse fenômeno já tivesse recebido outra denominação, intertextualidade intergêneros, o autor propõe o termo intergenericidade – que, de seu ponto de vista, é a terminologia que melhor traduz a questão, já que existe uma relação entre gêneros – para designar os casos de mescla de gêneros em que um assume a função de outro.

As cartas são extremamente versáteis, pois podem ser utilizadas em contextos formais e informais, nas quais podemos encontrar declarações de amor, agradecimentos, demonstração de amizade, reclamações.

De acordo com Barton e Hall (2000, p. 1),

> [...] carta, como um objeto de prática de letramento, é peculiarmente versátil e diversa. Como suporte de texto, a carta pode ser usada para mediar a interação humana. Através da carta, podemos narrar experiências, discutir pontos, descrever situações, oferecer explicações e outros.

Em se tratando do gênero carta de reclamação, podemos dizer que tem como domínio social de comunicação a discussão de problemas sociais. Quanto ao aspecto tipológico, pertence à ordem do argumentar e apresenta como capacidade de linguagem dominante a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Cartas de reclamação são gêneros ainda habituais na sociedade, mesmo que, na maioria das vezes, os encontremos em outros formatos, como *e-mail*; mas elas ainda são alternativas para o cidadão comunicar-se no dia a dia, questionar e reclamar seus direitos. A argumentação que é desenvolvida e utilizada nesse tipo de carta serve como momento oportuno de tomada de posição, de irromper e sustentar ponto de vista.

Quando pensamos em cartas, automaticamente pensamos em uma estrutura específica formada por local e data, saudação inicial, conteúdo (algo que alguém escreve pensando em um destinatário), saudação final seguida de assinatura. De acordo com Gomes (2002), as cartas são formadas da seguinte maneira:

- **o local e data** – têm o papel de situar o destinatário no processo de produção da informação; é uma forma de recuperar a situação natural de diálogo face a face;
- **a saudação inicia**l – como parte facultativa, tem em geral uma função fática ou complementar ao “pacto”;
- **o corpo** – tem a função de realizar o(s) propósito(s) principal(is) do autor da carta;

- **a saudação final** – tem uma função fática, porém, em virtude do propósito, pode assumir alguma função argumentativa;
- **a assinatura** – tem o papel de identificar o remetente com a possibilidade de confirmar o grau de aproximação apresentado no início;

Apesar de semelhantes, não se pode confundir carta com *e-mail*. Apresentamos a seguir, para efeito de comparação, a estrutura de produção dos *e-mails*, a saber:

- **assunto** – representa o tema do e-mail preenchido na caixa de diálogo que aparece acima do corpo da mensagem;
- **vocativ**o – já no corpo da mensagem, coloca-se o nome do receptor, ou seja, para quem a mensagem está sendo destinada;
- **texto** – no corpo de texto (ou corpo da mensagem) são colocadas as informações que o emissor quer expressar segundo o assunto da mensagem.

No entanto, como falamos anteriormente, nada impede que o gênero seja híbrido, ou seja, o *e-mail* vincule o aspecto de carta de reclamação.

É interessante observar que Gomes (2002) considera os elementos da comunicação presentes na teoria da comunicação desenvolvida por Jakobson, principalmente quando se refere à saudação inicial, porque é o vocativo que marcará o grau de proximidade entre o interlocutor e o destinatário. Por exemplo: “Prezado Senhor” indica distanciamento; já “Querido amigo”, familiaridade.

Em relação às cartas de reclamação, Melo (2009) apresenta a seguinte estrutura:

1. **abertura do evento**: cabeçalho, vocativo e saudação;
2. **corpo da carta**: constatação inicial, argumentação + problematização, resolução e/ou reivindicação e conclusão-avaliação;
3. **encerramento do contato**: pré-encerramento, despedida e assinatura.

Neste trabalho, investigamos a argumentação desenvolvida por meio das cartas de reclamação, objetivando levar os alunos a desenvolver argumentos para as reclamações que surgem na escola.

A importância do trabalho com esse gênero pode ser justificada pelo fato de ser imprescindível possibilitar aos alunos espaços em que exponham suas ideias e se posicionem a respeito delas, podendo ouvir opiniões contrárias, no intuito de contribuir com sua criticidade diante de temas polêmicos, pois,

> [...] quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não-verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras) (KOCH, 2004, p. 29).

Se a argumentação é um dos pontos principais de discussão neste trabalho, torna-se evidente a relevância de a escola propiciar condições para que os alunos argumentem, defendam pontos de vista, convençam os outros e se tornem verdadeiros produtores de textos, um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa defendido pelos PCNs.

# 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o processo metodológico, o qual permeou o desenvolvimento desta pesquisa, que foi realizada em uma escola da rede pública estadual da cidade de Pancas-ES.

## 5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola está localizada no município de Pancas-ES e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno: no matutino, há 14 turmas do 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental e 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do ensino médio, tendo 323 alunos oriundos, em sua maioria, da zona rural; no vespertino, há três turmas do 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental, e quatro da 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do ensino médio, tendo 319 alunos; o noturno é composto por 114 alunos, três turmas de ensino médio, uma turma para cada série, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, em 2017, a escola apresentou um total de 756 alunos matriculados.

O espaço físico da escola distribui-se em 11 salas de aula em um prédio de apenas um pavimento; uma sala equipada para atendimento da educação especial; duas salas de mídias, onde os alunos têm aulas com slides, vídeos ou assistem a filmes; uma sala de matemática; um laboratório; uma biblioteca; uma sala somente para leitura; sala da direção; sala dos professores; sala da coordenação; sala do pedagógico; secretaria; uma quadra esportiva coberta; refeitório espaçoso; cantina; cozinha; banheiros femininos e masculinos, além de banheiros masculinos e femininos para professores e funcionários.

Os recursos materiais existentes para o ensino da língua portuguesa, bem como para as demais disciplinas, são os mais diversos: sala de aula ampla com carteiras, quadro branco, murais de azulejo, biblioteca, um laboratório de informática, aparelhos de *Datashow*, *notebook*, aparelho de DVD, três televisões de 29 polegadas, mapas, todos em bom estado de conservação.

## 5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada inicialmente em uma turma do 8.º ano do Ensino Fundamental II, em 2016, no turno vespertino. A turma era composta por 26 alunos, dos quais 15 meninas e 11 meninos, com idade entre 12 e 16 anos.

Vale ressaltar que a escolha da escola e das turmas ocorreu principalmente porque sou professora de língua portuguesa há 30 anos na instituição e ministro aulas nos últimos anos das séries finais do ensino fundamental. Desse modo, conheço um pouco os alunos e a realidade em que eles estão inseridos.

Para o desenvolvimento das atividades, utilizamos como recursos computadores com acesso à *internet*, *Datashow*, diferentes textos, folhas de papel, TV, aparelho de DVD. Esses recursos foram necessários para a elaboração dos textos escritos.

## 5.3 METODOLOGIA

Este trabalho constituiu-se de uma proposta metodológica qualitativa, com procedimentos característicos da observação participante, em que, com base na leitura de textos de linguagem argumentativa presentes no cotidiano, o aluno foi motivado a desenvolver os próprios textos. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Os autores apontam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é simultaneamente o sujeito e o objeto de suas investigações e que o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, não ponderando o quantitativo de dados da pesquisa, mas o fato de ela ser capaz de produzir novas informações acerca do tema investigado.

No intuito de embasarmos a análise do gênero carta de reclamação, recorremos a dois principais teóricos: Charaudeau (2008) e Emediato (2008), pois, em nosso entendimento, eles se complementam e auxiliam na análise das cartas.

A seguir, apresentamos os passos metodológicos para a aplicação da pesquisa.

O *corpus* é composto inicialmente por sete cartas de reclamação, escolhidas de forma aleatória, produzidas por três alunos do 8.º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no norte do Espírito Santo, na cidade de Pancas, com aproximadamente 23.000 habitantes. Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados em duas etapas: antes da aplicação da SD e após a SD.

Na primeira etapa, solicitamos à turma com 26 alunos que fizesse uma carta de reclamação ao secretário de Educação do Estado, apontando problemas que temos no perímetro escolar e solicitando melhorias. Orientamos que deveriam fazer intuitivamente, conforme conhecimentos prévios, para que entendêssemos o que já sabiam.

Foi uma etapa muito importante, pois permitiu ao professor avaliar a capacidade que o aluno já possui e ajustá-la às atividades realizadas na sequência. Além do mais, o aluno vai entender que capacidade deve desenvolver para melhor dominar um determinado gênero. Com a avaliação das primeiras produções dos alunos, o professor tem a oportunidade de avaliar quais as principais dificuldades encontradas por eles.

As produções textuais de diagnóstico, também chamadas de produção inicial por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), foram inseridas, tendo em vista a produção inicial:

> Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar a atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Na segunda etapa, houve uma conversa com os alunos no intuito de apresentar a proposta a ser desenvolvida e o objetivo final dos estudos. Essa etapa foi desenvolvida em três aulas. Foram apresentados cinco vídeos curtos – O que é cidadania, Cidadania para crianças, Saúde pública e Caos na educação (sites disponíveis na Sequência Didática). Ao final, apresentamos um mapa conceitual

sobre a constituição federal. Após cada vídeo e a apresentação do mapa conceitual, houve discussão sobre a temática. A intenção era a contextualização.

Mas por que contextualizar? Essa palavra tem origem no latim e quer dizer “colocar alguém a par de algo”. Quando contextualizamos, queremos apresentar a conjuntura de uma situação, ou seja, todas as circunstâncias – sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas – em torno de um acontecimento. Na verdade, tudo quanto falamos ou escrevemos faz parte de um contexto. Até quando alguém conta uma piada, rimos porque evocamos o contexto relacionado a ela. Provavelmente a pessoa que não riu não entendeu a piada de alguma forma, não conseguiu recuperar o seu contexto e o seu significado ficou comprometido.

Compreender o contexto é muito importante para conseguirmos saber os sentidos dos textos escritos – uma reportagem no jornal, um *e-mail*, um livro – e também dos textos orais – desde um bate-papo entre amigos até uma apresentação na escola ou na faculdade. Se, para entendermos um acontecimento, precisamos captar o contexto, quando escrevemos, temos de deixar nossas ideias bem ancoradas nele. Assim, os argumentos ficam mais claros para o leitor.

O contexto é a ligação entre o texto e o que existe fora dele. Para falar, solicitar qualquer reparo ou solução para um determinado problema, é necessário que o aluno tenha conhecimento de seus direitos e deveres na qualidade de cidadão.

A seguir, estabeleceu-se um diálogo problematizador com base no seguinte questionamento: Você se considera habitante ou cidadão de sua cidade? Inicialmente todos os estudantes consideraram-se habitantes, alegando que ainda não votavam. Então, questionamos se apenas o exercício do voto era considerado um ato de cidadania e, ainda, dialogamos a respeito de alguns deveres comuns que exercemos diariamente, bem como atitudes que tomamos para conviver em sociedade. Por meio desse diálogo, pontuamos que a cidadania não está ligada tão somente ao voto, mas, sim, a atitudes e valores da vida cotidiana. Após a reflexão e discussão da temática, ao serem novamente questionados sobre o fato de se considerarem habitantes ou cidadãos, todos passaram a considerar-se cidadãos.

Após, iniciamos a terceira etapa na qual vem a modularização que se trata de trabalhar os problemas que apareceram nas primeiras produções dos alunos e oferecer-lhes instrumentos necessários para superá-los.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “Os módulos são constituídos por várias atividades ou exercícios, a fim de que os problemas colocados pelo gênero sejam trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”. Ante essa perspectiva, desenvolvemos seis módulos, divididos em 11 aulas de 55 minutos, e cada atividade foi executada conforme o ritmo e o envolvimento dos alunos. Durante as aulas, foram realizadas leituras, observação e reflexão sobre os textos de diferentes suportes.

- Módulo I – Exibição do filme: Cartas para Julieta.
- Módulo II – Pesquisa sobre posicionamento dos jovens.
- Módulo III – Brincando e argumentando: Jogo QP.
- Módulo IV – Estrutura e argumentação na carta de reclamação.
- Módulo V – Análise linguística do gênero.
- Módulo VI – Atividade avaliativa dialogada acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores.

O módulo I objetivou contextualizar o gênero carta, e, para isso, foi selecionado o seguinte filme: “Cartas para Julieta”. A intenção desse módulo é contextualizar o gênero e demonstrar para o aluno o uso da carta como um meio de comunicação eficiente, visto que, muitas vezes, ele o considera como ultrapassado, sendo preterido em relação à comunicação nos meios virtuais.

De forma geral, contextualização é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para o uso cotidiano. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são guias que orientam a escola e os professores na aplicação do novo modelo, estão estruturados em dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização.

A LDB n.º 9.394/96, no art. 28, indica como isso pode ser feito, por expor que “[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Isso significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, quais serão suas prováveis áreas de atuação profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos estudantes.

Somente baseado nisso é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. Do contrário, ele poderá perguntar-se: “Para que estou aprendendo isso?”; “Quando eu usarei isso em minha vida?”. Isso faz com que o aluno passe a rejeitar a matéria, dificultando os processos de ensino e aprendizagem.

Para que isso não ocorra, o aluno sinta prazer e gosto pelo conhecimento e o ambiente de aprendizagem seja eficaz, optamos pela utilização desse filme.

A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. O aluno será mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, mas ele passará a ter um papel central, o protagonista; será como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

No módulo II, em uma aula, no intuito de conhecer a opinião deles acerca da “escola que temos e a que queremos”, os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes para a realização de entrevistas com os demais alunos da escola. Após esse momento, construíram gráficos com o auxílio do professor de matemática, para a análise das respostas obtidas. A seguir, foram realizados debates sobre os resultados obtidos nas pesquisas, a fim de fornecer aos alunos o embasamento para a construção dos argumentos.

Em uma aula do módulo III, propôs-se uma atividade lúdica em torno da capacidade de argumentação: Jogo QP_Brasil – Questões polêmicas – Olimpíada da Língua Portuguesa (YOUTUBE, 2011).

Esse jogo propõe uma atividade lúdica em torno da capacidade de argumentar. Na sua execução, é possível perceber claramente três movimentos importantes que o uso da linguagem promove: o primeiro movimento é o da expressão oral planejada, uma vez que existe no jogo um corpo de jurado; no segundo, há a interiorização do outro: observar o que o outro disse para replanejar o seu pensamento ou reafirmá-lo; o terceiro seria o de agir sobre o outro, garantindo a aderência dos jurados.

Em algumas jogadas, pode ser que a sorte determine que o estudante tenha de defender uma ideia contrária ao que pensa. E isso é importante, pois o obriga a colocar-se no lugar do outro. Isso favorece a convivência com as diferenças, fazendo-o, muitas vezes, reavaliar a própria posição, seja para reforçá-la, seja para descartá-la.

Durante a atividade lúdica, o professor passa a criar situações para o desenvolvimento da autonomia, com o incremento de ações que favoreçam as interações, surgindo trocas e exposição de ideias e argumentos.

O módulo IV teve como intenção proporcionar aos alunos o conhecimento das características estruturais e argumentativas. Analisaram-se os elementos constituintes da estrutura do gênero textual: cabeçalho, vocativo, introdução, argumentação, expressão de despedida e assinatura. Para isso, foram apresentados *slides* com os elementos constituintes e uma carta para análise oral e interpretação. Esse módulo teve a duração de três aulas.

A carta de reclamação trabalhada foi retirada do site Central das Letras (2009). A carta endereçava-se ao Excelentíssimo Senhor Presidente José Sarney, à época, presidente do Senado Federal. Datada de 2009, a carta foi assinada ficticiamente por um sujeito denominado Povo Consciente, o qual sugeriu, ao longo do texto, que o senador José Sarney solicitasse seu afastamento da presidência do Senado Federal, para permitir maior transparência nas investigações sobre os indícios de beneficiamento ilícito, envolvendo sobretudo o nome do referido presidente. Além do exemplo trabalhado, fatores essenciais da textualidade foram mencionados, tais como coerência e coesão, intencionalidade, situacionalidade e informatividade, bem como a abordagem de aspectos relativos ao tipo de linguagem dominante no texto.

Ainda no módulo, foi entregue aos alunos um texto com a estrutura global da carta de reclamação. Logo após, discutiu-se sobre a carta destacando os argumentos utilizados, as etapas discursivas nomeando-as. Além do mais, foi entregue, lida e discutida uma folha impressa com os diferentes procedimentos discursivos elencados por Charaudeau.

No módulo V, foram apresentados aos alunos aspectos lexicais, marcadores coesivos, emprego pronominal e tempo verbal usados na produção da carta. Para tal apresentação, utilizaram-se materiais xerocopiados. Esse módulo teve duração de três aulas.

Com a duração apenas de uma aula de 55 minutos, no módulo VI, os alunos foram orientados a produzir uma lista dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, sendo esses conhecimentos relacionados às questões de metalinguagem, argumentação e estruturas específicas do gênero.

Na quarta e última etapa, finalizando a sequência, foi refeita a produção inicial, resgatando o processo de planejamento da escrita e constituindo, assim, um processo crítico e reflexivo ante o processo de ensino-aprendizagem da linguagem e da escrita. No que concerne à produção final, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) esclarecem: “A sequência é finalizada com a produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos separadamente nos módulos”.

No capítulo seguinte, falaremos brevemente sobre a elaboração do produto educacional final, a Sequência Didática. E, por fim, no capítulo 6, analisaremos as cartas antes e depois da SD, tomando por base os pressupostos teóricos da argumentação de acordo com Charaudeau (2008) e Emediato (2008).

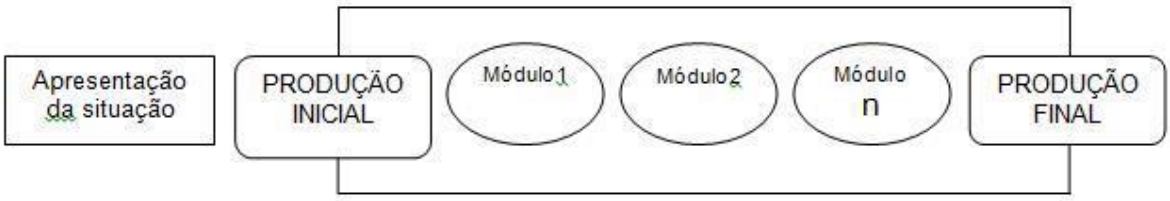
## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL FINAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A fim de que tivéssemos uma efetiva contribuição para a educação básica do país, propusemos a elaboração de um produto educacional final: uma sequência didática.

Elaboramos, então, uma SD destinada a professores de língua portuguesa, a fim de auxiliá-los nas atividades de produção textual, especificamente carta de reclamação, por meio da leitura de textos e atividades relacionadas. As aulas foram planejadas com base nas dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos, visando superá-las.

Utilizamos as reflexões e sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentadas no livro “Gêneros orais e escritos na escola”. Segundo esses autores, a sequência didática tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Eles apresentam o seguinte esquema para a elaboração da sequência didática:

Figura 1 – Esquema da sequência didática




Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

O trabalho com SD não é evidentemente a única forma de conduzir o ensino de gêneros textuais, todavia o esforço de focar, de modo muito sistemático, o ensino de determinado tópico traz amplos benefícios.

Um aspecto positivo de nossa pesquisa foi a visualização mais nítida do trabalho, para compreendermos, avaliarmos e melhorarmos o nosso agir.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS: COMPARAÇÃO DAS CARTAS DE RECLAMAÇÃO

Nosso *corpus* é composto inicialmente por sete cartas de reclamação selecionadas numa turma constituída de 26 alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede estadual do Espírito Santo. Era uma turma com rendimento médio, cuja maioria demonstrava grandes dificuldades em relatar, escrever textos de forma ordenada e compreensível.

Os dados analisados neste estudo foram coletados em duas etapas: na primeira, antes de efetuarmos a sequência didática (SD), precisamente em 30 de agosto de 2017, os alunos produziram uma carta de reclamação, com dois propósitos iniciais: o primeiro, diagnóstico; e o segundo, averiguação das estratégias argumentativas, a fim de que, no momento final, os discentes pudessem comparar a produção inicial com a final e assim refletir e deduzir o próprio percurso no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um participante ativo-reflexivo; na segunda, em 22 de novembro, após a aplicação da SD, foi solicitada aos alunos a reescrita da primeira carta, observando os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

O *corpus* desta pesquisa, que compreende textos escritos pelos alunos, foi identificado pelos códigos 1, 2 e 3 para cada aluno e suas produções: “I” para inicial e “F” para final, a fim de garantir a preservação da imagem dos estudantes. Mencionamos também a análise de uma produção, independentemente da SD solicitada, realizada pela aluna (código 1), que pediu para produzi-la, a fim de ajudar a família a reclamar sobre um problema com a empresa de luz da cidade. Percebemos que, pela sua ação, a aluna compreendeu o objetivo da carta e já estava fazendo dela a sua utilização social.

Apesar de não ser o nosso propósito central nesta pesquisa, analisamos também os aspectos estruturais da carta de reclamação, cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura, tendo em vista a importância deles para a caracterização do gênero em questão.

Partimos da hipótese de que, após o desenvolvimento da SD, seria possível, nas produções dos discentes, um considerável progresso nos modos de argumentação

do gênero carta de reclamação. Todo o percurso da SD foi realizado em 16 aulas, compreendidas entre 30 de agosto e 29 de novembro de 2017.

Analisamos a seguir as cartas produzidas pelos alunos antes e depois da execução da SD, a fim de percebermos se os alunos compreenderam o objetivo proposto e, se o fizeram, quais estratégias argumentativas mais recorrentes usaram de acordo com Charaudeau (2008) e Emediato (2008).

## 7.1 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 1

A carta de reclamação **1F** (ANEXO B) mostrou que a aluna percebeu o estado frágil da escola e solicitou uma atenção à qualidade do ensino e de sua estrutura.

Assim, a asserção de partida da carta **1F** foi a seguinte:

> "Venho por via desta carta, dizer-lhe que é com dor que percebo a fragilidade das escolas do Espírito Santo, de maneira que faz-se necessário atenção à qualidade de ensino. A estrutura dos educadores e em especial a (da) escola."

Na primeira asserção de passagem, ela apontou que a educação é o maior patrimônio que o indivíduo pode adquirir e o colocou como essencial. Mostrou que a educação é responsável pelo desenvolvimento não só do Estado como também do país e concluiu a asserção dizendo que, quanto maior for a qualidade pedagógica, melhor será o atendimento escolar.

> "A educação de maneira geral é o maior patrimônio que um indivíduo possa adquirir durante a vida: é essencial. O saber, contudo, é a base para o progresso social de cada cidadão, como também para o desenvolvimento não só do estado, mas de nosso país, logo quanto maior a qualidade pedagógica maior será o rendimento escolar. Deste modo, é a educação de seu povo o melhor instrumento para conseguir o desenvolvimento do país e, aprimoramento de cada unidade educacional de forma que se reduz as unidades mais influentes e importantes."

Na segunda asserção de passagem, mostrou que é competência do governo estadual assegurar um sistema de qualidade e que isso é um dever moral. Mostrou que é preciso não só métodos atuais como também ambientes de estudo seguros e confortáveis obedecendo às verdadeiras necessidades das escolas.

> “O governo estadual capixaba passou a ter não somente o compromisso de assegurar um sistema educacional de alta qualidade como também o dever moral. É necessário não apenas um bom desenvolvimento educacional, com métodos atuais, ao invés de métodos antiquados, como também de ambientes de estudo seguros e confortáveis. Assim a secretaria de educação deve cuidar de assegurar aos estudantes escolas bem estruturadas. Os investimentos devem obedecer as verdadeiras necessidades das escolas.”

Na terceira asserção de passagem, a autora apontou um valor doado às escolas do Espírito Santo e espera que essa verba chegue ao interior, pois alega que a escola onde estuda é antiga e a única a abrigar o ensino médio. Finalizou descrevendo o estado precário dos utensílios escolares.

> “Recentemente o governo doou 11milhões para escolas do Espírito Santo. Espero que escolas do interior como o XXX tenha recebido essa verba pois se trata de uma escola antiga, a qual durante anos foi a única a abrigar uma escola de Ensino Médio no município de Pancas. Objetos como carteiras, ventiladores e computadores do ambiente escolar já estão desgastados por serem antigos.”

Na asserção de chegada, concluiu que acredita na competência do Estado e esse fator tempo influencia na quebra de materiais por uma minoria de alunos e aguarda retorno.

> “Sendo assim, mesmo que uma minoria de alunos destruam o patrimônio público, o tempo de uso tem uma forte influência sobre o mesmo. Considerando tudo o que foi dito e acreditando em sua competência, aguardo um retorno.”

Em **1F** (ANEXO B), a autora já dispõe tipograficamente seu texto distribuindo-o formalmente em blocos: cabeçalho, vocativo, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Esses dados demonstram que houve acréscimo significativo no uso dos elementos estruturais do gênero. A respeito da utilização das estratégias argumentativas, a aluna apresentou assim nas linhas 20 a 28:

> "O governo estadual capixaba passou a ter não somente o compromisso de assegurar um sistema educacional de alta qualidade, como também o dever moral. É necessário não apenas um bom desenvolvimento educacional, com métodos atuais, ao invés de métodos antiquados, como também de ambientes de estudos seguros e confortáveis. Assim a secretaria de educação deve cuidar de assegurar aos estudantes escolas bem estruturadas. Os investimentos devem obedecer a verdadeiras necessidades das escolas."

Podemos observar que a aluna utilizou *argumentos fundamentados em uma confrontação* com o que se espera de um governo, na pessoa de sua secretaria educacional (EMEDIATO, 2008).

Notamos também a utilização de *argumentos dos inseparáveis* (EMEDIATO, 2008), que visa associar duas situações ou dois termos de maneira inseparável. Emediato analisa que não há A sem B.

Assim, a aluna associa a situação de que a educação de um povo está atrelada ao desenvolvimento de um país (EMEDIATO, 2008):

> "Deste modo, é a educação de seu povo o melhor instrumento para conseguir o desenvolvimento do país e, aprimoramento de cada unidade educacional, de forma que se deduz as unidades mais influentes e importantes."

Nas linhas 29 a 33, a aluna utilizou-se do argumento da regra de justiça, pois parte do princípio de que foram doados 11 milhões para escolas do Espírito Santo e espera que a escola onde estuda tenha recebido parte dessa verba, merecendo tratamento análogo ao de outras escolas, justificando ainda por ser a única a abrigar

o ensino médio no município. Fica claro o conhecimento da aluna no que se refere à responsabilidade do Estado com relação ao ensino médio.

Ainda em relação à carta **1F**, foram identificados alguns procedimentos discursivos (CHARAUDEAU, 2008): (I) Definição de um ser, (II) Comparação, (III) Citação de um dizer, (IV) Descrição narrativa

(I) Definição de um ser.

Na primeira asserção de passagem, observamos que a autora buscou fundamentar sua solicitação definindo a educação, colocando-a como base para o progresso social e caracterizando-o como o maior patrimônio que o indivíduo pode adquirir.

| |
|---|
| “A educação de maneira geral, é o maior patrimônio que um indivíduo pode adquirir durante a vida: é essencial. O saber, contudo, é a base para o progresso social de cada cidadão, como também para o desenvolvimento não só do estado, mas do nosso país.” |

(II) Comparação

Para reforçar a definição anterior, a autora utilizou a comparação por semelhança evidenciando a proporcionalidade e para isso usou algumas marcas de comparação: “quanto maior... maior será”.

| |
|---|
| “... logo, quanto maior a qualidade pedagógica maior será o rendimento escolar.” |

(III) Citação de um dizer

No quarto parágrafo da carta, a autora citou, apesar de não dizer de onde retirou tal informação, que o governo doou 11 milhões para escola do Espírito Santo e espera que esse recurso chegue a sua escola, como é possível verificar no trecho transcrito abaixo:

> “Recentemente o governo doou 11 milhões para escolas do Espírito Santo. Espero que as escolas do interior como o XXXXX, tenha recebido essa verba, pois se trata de uma escola antiga.”

(IV) Descrição narrativa

Com o intuito de fornecer indícios do que há de ruim e precisa ser melhorado na escola, a aluna descreve os utensílios escolares como desgastados, antigos, motivo pelo qual muitos estão destruídos. Isso contribui para mostrar com dados concretos que o ambiente está desfavorável para que o processo de aprendizagem aconteça. Transcrevemos os trechos:

> “Objetos como carteiras, ventiladores e computadores do ambiente escolar já estão desgastados por serem antigos. Sendo assim, mesmo que uma minoria de alunos destruam esse patrimônio público o tempo de uso tem forte influência sobre o mesmo.”

Em contrapartida, o texto **1I** (ANEXO A) demonstra que a aluna já possui alguma noção do que seja uma carta, pois ela apresentou uma estrutura com alguns dos elementos básicos, como local e data (linha 1), despedida (linha 21) e assinatura (linha 23). Também já indica o objeto da reclamação “Educação engloba os processos de ensinar e aprender”, que se desdobra em tópicos marcados com asteriscos (*melhoramento de nosso laboratório; *materiais esportivos...). Podemos observar que a discente apenas sugeriu as providências a serem tomadas, justificando o que seria necessário para “um melhor ensinamento e aprendizagem”.

A aluna 1 da carta extra demonstra que compreendeu o objetivo social e fez uso dela para opor, protestar ou se queixar de uma situação real que estava vivendo: a falta de iluminação pública. Para isso, produziu espontaneamente uma carta de reclamação endereçada à Empresa de Luz e Força Santa Maria:

> “Há mais de três meses a iluminação pública do bairro Oscar Lourenço da silva, parou de exercer sua função, moradores do mesmo já foram a direção da empresa Santa maria para que pudessem tomar algumas providências, mas até o dia de hoje (21/11/2017) nada foi feito.”

Ao analisá-la, percebemos que iniciou com asserção de partida reclamando da falta de iluminação pública no bairro onde habita. A aluna destacou o tempo e o local do problema.

No segundo parágrafo, temos a primeira asserção de passagem apontando consequência e justificando que pagam por algo que não estão usando. Com relação ao tipo de argumento, seria o que Emediato (2008) cita como argumento causal, ou seja, a causa dos assaltos e abuso sexual seria a falta de iluminação pública.

> “Recentemente ao voltar para casa uma jovem foi vítima de abuso sexual e só uma semana 8 pessoas foram assaltadas voltando do trabalho/faculdade, a falta de iluminação não afeta somente a segurança, mas também o bolso dos cidadoes ao pagar injustamente por algo que não estam usando.”

No terceiro parágrafo, aparece outra asserção de passagem demonstrando que está consciente de seus direitos, uma vez que existe uma taxa de iluminação sendo paga no seu talão de energia.

> “Nos talões de energia, juntamente com os gastos de energia da residência é atribuído a taxa de iluminação do bairro (em média R$ 10,00), ou seja, pelo menos 10% do valor total pagamos por iluminação pública, sendo assim lemos o direito do mesmo.”

Na asserção de chegada, conclui que, como moradora, gostaria que revissem o caso e pudessem tomar as devidas providências.

> “Por isso enquanto moradora gostaria que revessem o caso e pudessem tomar providências rápidas. Como eu, tenho certeza de que muitos outros moradores agradeceriam se total ação fosse cumprida.”

## 7.2 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 2

Asserção de Partida (A1). O aluno na carta **2F** apontou que o governo prioriza a escola viva com verbas a mais, enquanto outras sofrem com o descaso.

> “Venho discutir sobre o governo mandar mais verbas para as escolas vivas. Enquanto uma escola estadual está nessecitando também – um descaso.”

Na primeira asserção de passagem, o aluno, apesar de não dizer o local em que recebeu tal informação, apontou que a Escola Viva recebe certa quantia anualmente, enquanto a escola estadual não recebe 10% desse valor. Mostrou que a escola em que estuda precisa de reparos.

> “De acordo com os dados a Escola Viva recebe R$ 11,1 de reais anualmente, enquanto outra estadual não recebe 10% desse valor. A que estudo deveria receber um valor maior, pois sua estrutura está precária, portanto precisa de reparos”.

Na segunda asserção de passagem, citou uma reportagem de G1.com, mediante a qual relatou que o governo repassou um valor ao desfile da escola de samba e, nesse mesmo ano, a escola solicitou verbas para comprar materiais e consertos de ventiladores, o que não foi realizado.

> “Como diz a reportagem de 30/12 em G1.com o governo repassou uma verba de R$ 150 mil para divulgação do desfile da escola de samba Lisses em Vitória, nesse mesmo ano a escola tinha solicitado verbas para comprar materiais de Educação Física e também ventiladores e não foi realizado.”

Na asserção de chegada (A2), o autor terminou solicitando verbas para melhorias no laboratório de Ciências e espaço de lazer, bem como recursos para a manutenção

de ventiladores.

> “Por gentileza gostaria de pedir uma verba para a escola planejar um melhor laboratório de ciências e fazer um espaço de lazer atrás da escola e ainda revisão dos ventiladores que estão bem velhos. Precisamos ser tratados com igualdade.”

No que concerne à adequação textual, a proposta da atividade e a estrutura composicional do gênero carta de reclamação **2I** (ANEXO D) não foram seguidas por vários motivos: além de o texto não ter apresentado local, data nem assinatura, que são elementos característicos da carta como gênero textual, houve a presença do título “redação” na primeira linha do texto.

Da linha 2 à linha 21 de **2I**, pudemos perceber que a estudante apenas informou os problemas existentes e fez algumas solicitações. Encerrou, assim, o texto de forma abrupta.

Já em **2F** (ANEXO E), pudemos observar que, na estrutura, houve total adequação ao gênero solicitado. Apresentou o fio condutor do processo: quem fala/para quem fala e com que objetivo – fator de textualidade.

No que se refere ao objetivo central desta pesquisa – explicitação de posicionamento fundamentado em estratégias argumentativas –, verificamos que esse texto apresentou, de forma clara, que, na condição de aluna de uma escola estadual, quer ser tratada com igualdade em relação aos alunos da Escola Viva. A discente propôs-se, já no início, discutir a distribuição de verbas do governo.

Para justificar e fundamentar o seu posicionamento, utilizou-se da regra de justiça, isto é, “[...] parte do princípio de que situações idênticas merecem tratamento análogos” (EMEDIATO, 2008, p. 181).

Já no outro parágrafo, **2F** fundamentou-se num argumento factual (EMEDIATO, 2008) (quadro 1, item 1), no qual ilustrou, por meio de dados da reportagem retirada de um site a respeito da verba repassada para a escola de samba, que verbas nas condições de igualdade deveriam ser ofertadas à educação:

> “Como diz a reportagem de 2015 em G1.com, o governo repassou uma verba de 550.000 para realização do desfile da escola de samba Lisses em Vitória, nesse mesmo ano a escola tinha solicitado verba para comprar materiais de educação física...”

O aluno finalizou o texto apresentando, de forma gentil, sugestão para o emprego das verbas da educação, enfatizando a sua posição inicial na frase: “precisamos ser tratados com igualdade”. Aqui podemos perceber que há um reforço no argumento da regra de justiça.

Com relação à carta **2F**, encontramos alguns procedimentos discursivos: (I) 1.ª citação de um dizer, (II) 2.ª citação de um dizer

(I) 1.ª citação de um dizer

A carta final do aluno 2, na asserção de passagem, utiliza a citação de um dizer (CHARAUDEAU, 2008) que provavelmente tenha obtido em algum local que, apesar de não citá-lo, gera um tom de falta de equidade, uma vez colocado ao lado da porcentagem (10%) que a escola estadual recebe. A presença do vocábulo “enquanto” indica a ocorrência de um fato ao mesmo tempo que outro, porém são fatos que se opõem equitativamente. Transcrevemos:

> “De acordo com os dados a Escola Viva recebe R$11.1 de reais anualmente enquanto outra estadual não recebeu 10% desse valor. A que estudo deveria receber uma verba maior pois sua estrutura está precária, portanto precisa de reparos.”

(II) 2.ª citação de um dizer

Com o objetivo de reforçar que há verbas no Estado, mas são mal distribuídas, o aluno fez outra citação: uma reportagem encontrada por ele em G1.com. Segundo o aluno, o governo repassou verbas altas à escola de samba, enquanto a escola em que estuda, mesmo solicitando, não recebeu nenhuma verba. Vejamos:

> “Como diz a reportagem de 2016 em G1.com o governo repassou uma verba de R$ 150 mil para realização do desfile da escola de samba Lisses em Vitória, nesse mesmo ano a escola tinha solicitado verba para comprar materiais de Educação Física e também consertar ventiladores e não foi realizado.”

Os dados de **2F** demonstram que houve um significativo acréscimo de aprendizagem após a aplicação da SD.

## 7.3 ANÁLISE DA CARTA DO ALUNO 3

Como asserção de partida, o aluno em **3F** (ANEXO G) iniciou apresentando-se como porta-voz de todos os colegas. Logo após, mostrou que a escola tem sofrido restrições e as verbas não têm sido suficientes e, ainda, que a “Escola Viva” com menor quantitativo de alunos recebe mais verbas que a dele. Assim apontou motivo suficiente para argumentar.

Já na asserção de passagem, assinalou alguns problemas, como ventiladores quebrados, o mato atrás da escola que pode trazer perigo quanto à presença de animais peçonhentos, os quais podem picar alunos, e a segurança dos alunos na escola é de responsabilidade do governo.

Na asserção de chegada, o aluno solicitou a colaboração para a resolução da questão.

> “Já a espera de sua colaboração nós os alunos com o apoio dos professores aguardamos alegres e com esperança a resposta do senhor, esperando que nos ouça e nos ajude pois é para o bem dos alunos e professores onde passam a maior parte do dia.”

Na carta produzida por **3I** (ANEXO F), a adequação ao gênero também é problemática, uma vez que a estrutura composicional do gênero não foi contemplada. Em **3I**, o aluno apenas enumerou, em forma de parágrafos, as várias sugestões para a melhoria do espaço escolar. Encerrou com duas frases

exclamativas que não se justificam nesse gênero.

> “Essa é a minha carta para o Governo! Espero que gostem!

Em contrapartida, em **3F** (ANEXO G), podemos observar que o texto do aluno apresenta elementos do aspecto estrutural do gênero estudado, uma vez que apresenta os elementos constitutivos do gênero, quanto nos modos de argumentação.

Verificamos que o discente, também como o **2F**, citou a Escola Viva, pois apresentou um dado colhido na pesquisa realizada por eles no módulo II, em que alguns criticaram as ações governamentais muito voltadas para essa escola em detrimento das outras. Utilizaram-na como sugestão da professora, para levar em conta todas as pesquisas e leituras que fizeram ao longo da SD. O aluno iniciou por apresentar-se como porta-voz de todos da escola e, já mostrando o posicionamento geral de sua reclamação, “menos alunos com mais verbas que nossa escola” (linhas 8 e 9). Nas linhas de 14 a 22, utilizando-se da argumentação pragmática (*ad consequentian*) (EMEDIATO, 2008) (quadro 1, item 3), o estudante, no fim do seu texto, analisou as relações de causa e consequência, destacando primordialmente a consequência de maneira análoga: apontou que as verbas seriam utilizadas para a limpeza do local onde proliferam animais peçonhentos que poderiam causar danos aos colegas e, consequentemente, processo judicial à escola.

> “Precisamos de verbas também para resolver o problema do mato e plantações e tem um espaço livre atrás de nossa escola que dá para fazer algo para os alunos, e também, se continuar com o mato atrás da escola, vamos ficar propícios de haver animais peçonhentos dentro da escola, vamos ver por um lado. Se os animais peçonhentos como: cobra, aranha, etc entrarem dentro das salas sem serem vistos poderá picar algum aluno e fazer com que o aluno passe mal ou aconteça algo com ele se acontecer algo com o aluno é responsabilidade da escola pois foi um descuido da mesma momento ocorrido. A mãe deste aluno poderá processar a escola, que fará com que ela fique com o nome sujo.”

Com relação aos procedimentos discursivos, toda a carta do aluno 3 foi baseada na (I) descrição narrativa.

Observamos que o aluno 3 utilizou o relato para comprovar a necessidade dos recursos. Por meio da narração dos fatos, podemos afirmar que o principal procedimento discursivo utilizado pelo aluno buscou produzir o efeito de exemplificação. No segundo parágrafo, por exemplo, o aluno buscou fundamentar o pedido, explicitando os motivos que o levaram a solicitar aumento nas verbas que, segundo ele, não têm sido suficientes; recorreu, então, a narrar o fato de que "alunos e professores ficam no calor, ainda mais no verão".

> "Nossa escola está precisando de verbas, pois alunos e professores ficam no calor, ainda mais no verão pois as peças de ventiladores estão quebradas."

No terceiro parágrafo, continuou a descrever os problemas da escola, citando o mato que existe no espaço atrás da escola e o perigo que isso poderia trazer a todos. Logo, devido à natureza desse tipo de discurso, há nele o predomínio do modo de encadeamento causa–consequência (CHARAUDEAU 2008). Essa asserção apresenta que a causa, a falta de verba, tem provocado a existência de mato na escola e, consequentemente, vem provocando perigo às pessoas que circulam no ambiente.

Vejamos:

> "Precisamos de verbas também para resolver o problema do mato e plantações e tem um espaço livre atrás de nossa escola que dá para fazer algo para os alunos, e também, se continuar com o mato atrás da escola, vamos ficar propícios de haver animais peçonhentos dentro da escola, vamos ver por um lado. Se os animais peçonhentos como: cobra, aranha, etc entrarem dentro das salas sem serem vistos poderá picar algum aluno e fazer com que o aluno passe mal ou aconteça algo com ele se acontecer algo com o aluno é responsabilidade da escola pois foi um descuido da mesma momento ocorrido. A mãe deste aluno poderá processar a escola, que fará com que ela fique com o nome sujo."

Ao concluirmos a análise das cartas, observamos que todas elas possuem os três elementos básicos que, segundo Charaudeau (2008), são necessários para que seja desenvolvida uma argumentação:

1. uma proposta sobre o mundo que provoca um questionamento, no caso, a proposta centra-se na solicitação de melhorias na escola;
2. o sujeito argumentante, aquele que se engaja e desenvolve um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto à proposta, buscando mostrar que o pedido de melhorias na escola é legítimo e justificado; assim, temos como sujeitos argumentantes os alunos;
3. o alvo da argumentação trata da pessoa a quem se dirige a carta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aderir ou refutar; no caso das cartas analisadas, todas têm como alvo o secretário de Educação, visto que era o destinatário solicitado pela proposta.

Os três elementos do dispositivo argumentativo são materializados nas diversas asserções que, em conjunto, formam as cartas argumentativas.

Quanto às asserções encontradas nas produções textuais, foi possível verificarmos, ainda, a presença dos elementos de base da relação argumentativa (CHARAUDEAU, 2008). Sobre esses elementos, o teórico afirma que toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos:

a) uma asserção de partida (A1), premissa que representa um dado de partida destinando a fazer admitir outra asserção em relação à qual ela se justifica. Constitui uma fala sobre o mundo para fazer existirem seres, atribuir-lhes propriedades, em descrevê-los em suas ações ou feitos;
b) asserção de passagem: prova, inferência ou argumento, representativa de um universo de crença geralmente compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de modo que a prova se estabeleça como valor de verdade, o argumento incite o destinatário a aceitar a proposta como verdadeira, operações que se fazem por uma relações lógicas que relaciona asserção de partida e de chegada;
c) asserção de chegada (A2): conclusão da relação argumentativa, representativa da legitimidade da proposta, do que deve ser aceito em

> função/decorrência da relação que une A1 a A2, estabelecida pela relação de causalidade (causa–consequência).

Em se tratando da encenação argumentativa (CHARAUDEAU, 2008), averiguamos que os três componentes do dispositivo argumentativo estão presentes na constituição dos discursos de todas as cartas (**1F, 2F e 3F**). A proposta, ou tese sustentada pelos argumentantes, é a de que a escola estadual possui fragilidades, está sofrendo com o descaso e precisam ser revistos os valores repassados. Isso é o que eles pretendem provar ao secretário. Com relação à proposição, segundo Charaudeau (2008), ela parte de um quadro de questionamento baseado na possibilidade de pôr em causa a proposta. Segundo ele, o sujeito pode ocupar algumas posições, tais como a tomada de posição, mostrando-se de acordo ou em desacordo com a proposta ou não tomada de posição.

De acordo com o que analisamos nas cartas finais, em todas elas os sujeitos argumentantes demonstraram estar de acordo com a proposta, defendendo-a durante toda a carta. Por fim, a persuasão desenvolve-se quando o argumentante se engaja em um quadro de raciocínio persuasivo, recorrendo a vários procedimentos para provar que a escola está sofrendo descaso e é preciso rever os valores repassados a ela.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras possibilitou-nos novas leituras e pesquisas que resultaram no desenvolvimento deste trabalho. O objetivo principal foi apresentar uma proposta metodológica que auxiliasse o professor no processo de ensino de produção de texto.

Verificamos que a leitura e análise de textos de linguagem argumentativa poderiam contribuir para a produção de cartas de reclamação pelas turmas dos últimos anos do ensino fundamental.

Ao longo desta pesquisa, entendemos que a leitura dos textos argumentativos representa um desafio para o professor, porque exige mediação no processo de compreensão e análise. Por outro lado, é um trabalho motivador, pois amplia a percepção dos alunos para aspectos pouco observados nos textos, contribuindo para melhorar a produção textual.

Percebemos que foi de grande valia a proposta de uma sequência didática para o gênero carta de reclamação, pois despertou no educando o exercício da cidadania. A exemplo disso, temos a aluna 1, que escreveu uma carta extra (ANEXO C) para reclamar de um problema de iluminação pública de sua rua e a fez utilizando muito bem os aportes abordados na SD, inclusive com argumentos baseados em estratégias para persuadir seu leitor.

Quanto à SD, acreditamos que ela pode ser ampliada, adaptada e aperfeiçoada. Porém, como aplicadora e conhecedora dela na prática, observamos um importante envolvimento e crescente interesse dos estudantes em cada atividade proposta.

Em relação ao aporte teórico em que o desenvolvimento do trabalho se fundamentou, permitiu-nos a ampliação dos conhecimentos e foi possível perceber que a teoria nos auxilia a compreender a prática e, sem teoria, temos dificuldade em agir de forma adequada, o que dificulta a transformação da realidade. Por meio da fundamentação teórica, é possível interpretar para conjecturar, para fazer avançar o conhecimento.

Se o senso comum nos permite ver a montanha, a teoria permite-nos ver para além da montanha, mas há uma segunda nota nada menos importante: uma teoria só será pertinente e relevante, se nos ajudar a agir de forma mais sensata, mais inteligente, mais transformadora. É a teoria que fecunda a prática. É a prática que valida a consistência da teoria. E foi com a teoria de Charaudeau, Perelman, Emediato e outros que passamos a compreender os componentes da lógica argumentativa, como ocorrem a relação argumentativa e os tipos de argumentos. Em Schneuwly e Dolz, foi possível perceber que a flexibilização das SD não deturpa a proposta.

Esta pesquisa trouxe-nos uma visão diferenciada com relação ao acompanhamento mais próximo do processo e, no intuito de que ele desse certo, empenhamos ainda mais esforços. Comparar os dados iniciais com os finais também trouxe uma considerável clareza aos dados da nossa pesquisa, tornando-nos mais conscientes dos aspectos que deveriam ser mais bem trabalhados, além de ser gratificante e trazer certo ânimo quando conseguimos visualizar o progresso dos estudantes ao longo do percurso.

# REFERÊNCIAS


ANTUNES, I. **Aula de Português**: Encontro & Interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. rev. e ampl. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. **PUCRS Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

BARTON, D.; HALL, N. (Org.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. 1459 p.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. Portaria n.º 36, de 28 janeiro 1959. Estabelece a Nomenclatura Gramatical Brasileira. **Diário [da] República Federativa do Brasil, 29 jan. 1959.** Rio de janeiro: Presidência da República, 1959.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN**: 3.º e 4.º ciclos. Ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CENTRAL DAS LETRAS. **Modelo de carta argumentativa**. 2009. Disponível em: <http://centraldasletras.blogspot.com/2009/08/modelo-de-carta argumentativa.html>. Acesso em: 20 maio 2017.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIARADIA, G. A. S. **A nova retórica e os valores em Chain Perelman**.

Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-nova-retorica-e-os-valores-em-chaim-perelman/>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CLARE, N. A. V. **Ensino de língua portuguesa**: uma visão histórica. Adaptação do capítulo de introdução da tese de doutoramento. “Ensino de língua portuguesa: teorias, reflexões e prática”. Rio de Janeiro: UFF, 2002.

CUNHA, C. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1985.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EMEDIATO, W. **A fórmula do texto**. Redação, argumentação e leitura. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

_____. **Retórica argumentação e discurso**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2001.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. São Paulo: Ática,1991.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, A. L. S. F. **Argumentação escrita e as crianças**: um estudo sobre a capacidade de julgamento de texto argumentativo. 2002. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITÃO, S. **Processos de construção do conhecimento**: a argumentação em foco. São Paulo: Proposições, 2007.

LEITE, P. M. C. C. Análise comparativa dos procedimentos discursivos em um texto da revista veja e um da revista educação. **SILEI**, n. 2, v. 2, Uberlância, 2011.

LIMA, R. P. **Aulas de redação 8.º ano Geo Tambaú**. 2014. Disponível em: <http://produzirtextosgeotambau.blogspot.com.br/2014/10/revisao- avaliacao-global-3-bimestre.html>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educ. ver**, Curitiba, n. 4, jan./dez.1985.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-31.

_____. **Gêneros textuais no ensino de língua**. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2009.

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

MELO, B. O. R. de. **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.

MELO, C. T. V. de. **Cartas à redação**: uma abordagem discursiva. 1999. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

NAVARRO, L. S. **A noção de auditório e de figuras retóricas em Chaïm Perelman e sua relação com o direito**. 2011. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHETS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 417p.

RAUEN, F. J. **Tratado da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca**: resenha. 2008. Disponível em: <http://www.tex.pro.br/home/artigos/66-artigos-abr-2008/6086-tratado-da-argumentacao-de-perelman-e-olbrechts-tyteca-resenha>. Acesso em: 06 jan. 2018.

SAIÃO, C. S. **Carta argumentativa**. 2014. Disponível em: <http://celloperes.blogspot.com.br/2014/08/carta-argumentativa.html>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de

Letras, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. “A pesquisa científica”. In: SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

UCHÔA, C. E. F. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1.º e 2.º graus. **Cadernos pedagógicos e culturais**, Niterói, v. 2, maio/dez. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1989.

**ANEXO A –** Aluno 1I

30 de agosto de 2017, Pancas-ES.

Educação engloba os processos de ensinar e aprende.

Para um melhor ensinamento e aprendizagem precisamos de algumas melhorias em nossa escola. Como por exemplo:

- Melhoramento do nosso laboratório e se possível novos e mais agrupamentos para o ensino.
- Materiais esportivos para estarmos usufruindo nas aulas de educação física ou até mesmo em aulas vagas.
- Novos livros para leitura que sejam mais maduros e interessantes.
- Programação do horário, em alguns casos as aulas se tornam chatas e cansativas o que dificulta o aprendizado.
- Cardápio diferenciado (incluindo cantina).
- Novos ouvintes em que os alunos possam interagir e discutir sobre o que aprenderam.
- Adotar mais olimpíadas, não só a OBMEP.
- Professores substitutos mais qualificados.
- Melhorar a estrutura da escola.
- Criar projetos diversificados com os alunos.

Agradeço a atenção. Ficarei imensamente feliz se alguma dessas ideias se concretizarem.

**ANEXO B –** Aluno 1F

Pancas, 26 de novembro de 2017.

Excelentíssimo Sr. Secretário de educação Haroldo Rocha

Venho por via desta carta, dizer-lhe que é com dor que percebo a fragilidade das escolas do Espírito santo, de maneira que faz-se necessário atenção à qualidade de ensino, à estrutura dos educadores e em especial a escola.

A educação, de maneira geral, é o maior patrimônio que um indivíduo pode adquirir durante a vida: é essencial. O saber contudo é a base para o progresso social de cada cidadão, como também para o desenvolvimento não só do estado, mas de nosso país, logo quanto maior a qualidade pedagógica, maior será o atendimento escolar. Deste modo, é a educação de seu povo o melhor instrumento para conseguir o desenvolvimento do pais e aprimoramento de cada unidade educacional, de forma que se deduz as unidades mais influentes e importantes.

O governo estadual capixaba passou a ter não somente o compromisso de assegurar um sistema educacional de alta qualidade, como também o dever moral. É necessário não apenas um bom desenvolvimento educacional com métodos atuais, ao invés de métodos antiquados, como também ambientes de estudos seguros e confortáveis. Assim a secretaria de educação deve cuidar de assegurar aos estudantes escolas bem estruturadas. Os investimentos devem obedecer as verdadeiras necessidades das escolas.

Recentemente o governo doou 11 milhões para escolas do Espirito santo. Espero que escolas do interior, como o AXXX, tenha recebido essa verba, pois se trata de uma escola antiga, a qual durante anos foi a única a abrigar uma escola de ensino médio no município de Pancas.

Objetos como carteiras, ventiladores e computadores do ambiente escolar já estão desgastados, por serem antigos. Sendo assim, mesmo que uma minoria de alunos destruam esse patrimônio público, o tempo de uso tem uma forte influência sobre o

mesmo. Considerando tudo que já foi dito e acreditando em sua competência, aguardo por um retorno.

Atenciosamente JG.S.C.

**ANEXO C –** Aluno 1 – Extra

Pancas, 22 de novembro de 2017

Superintendência da empresa Santa Maria

Há mais de três meses a iluminação pública do bairro Oscar Lourenço da silva, parou de exercer sua função, moradores do mesmo já foram a direção da empresa Santa maria para que pudessem tomar algumas providências, mas até o dia de hoje (21/11/2017) nada foi feito.

Recentemente ao voltar para casa uma jovem foi vítima de abuso sexual e só uma semana 8 pessoas foram assaltadas voltando do trabalho/faculdade, a falta de iluminação não afeta somente a segurança, mas também o bolso dos cidadoes ao pagar injustamente por algo que não estam usando.

Nos talões de energia, juntamente com os gastos de energia da residência é atribuído a taxa de iluminação do bairro (em média R$ 10,00), ou seja, pelo menos 10% do valor total pagamos por iluminação pública, sendo assim lemos o direito do mesmo.

Vale lembrar que, os postes e lâmpadas já estavam desgastados, não houve nenhuma interferência dos moradores no processo.

Por isso enquanto moradora gostaria que revessem o caso e pudessem tomar providências rápidas. Como eu, tenho certeza de que muitos outros moradores agradeceriam se total ação fosse cumprida.

Respeitosamente

JG.S.C.

**ANEXO D –** Aluno 2I

Redação:

A escola XXXXX precisa de melhorias tanto na parte pedagógica quanto na parte dos alunos ou até da escola em si. Os professores dão o que é mandado por estado para eles acho que eles deveriam ter a escolha de matéria para o desenvolvimento da turma. Em base da escola em si queríamos mais materiais para esporte como bola de tênis, raquete, bola de vôlei, rede bolas de badminton ou outros matérias diversificados.

Também funcionava o Lied não funciona mais os computadores estão todos parados, poderia voltar com o funcionamento pois muitos alunos não tem fonte de pesquisa em casa, também poderiam liberar o celular no recreio para ouvirmos música.

Poderiam mandar mais verbas para o nosso laboratório de ciências, pois poderíamos ter mais experiências, também poderiam mandar verbas para passeios, viagens como muitos campos de ciências.

Estamos querendo renovar o espaço atrás da escola, gramar, plantar árvores, colocar um minicampo de areia, colocar uns banquinhos com mesas de xadrez para jogarmos jogos de tabuleiros ou de cartas

**ANEXO E –** Aluno 2F

Pancas, 27 de novembro de 2017.

Exmo. Sr. Secretário de educação

Venho discutir sobre o governo mandar mais verba para as escolas vivas. Enquanto uma escola estadual está nessecitando também um descaso.

De acordo com os dados a Escola Viva recebe R$111 de reais anualmente, enquanto outra estadual não recebe 10% desse valor. A que estudo deveria receber uma verba maior pois sua estrutura está precária, portanto precisa de reparos.

Como diz a reportagem de 2016 em G1.com, o governo repassou uma verba de R$150 mil para realização do desfile da escola de samba LISSES em Vitória, nesse mesmo ano a escola tinha solicitado verba para comprar materiais de educação física e também consertar ventiladores e não foi realizado.

Por gentileza gostaria de pedir uma verba para a escola planejar um melhor laboratório de ciências e fazer um espaço de lazer atrás da escola e fazer ainda revisão dos ventiladores que estão bem velhos. Precisamos ser tratados com igualdade.

Respeitosamente

**ANEXO F –** Aluno 3I

E.E.E.F.M. “XXXXX” 8º V02

Acho que espaços vagos da escola poderiam ter melhorias ou fazer algo diferente nesses lugares. O recreio é muito bom, mas poderiam ser melhor se tivesse alguma música ou algo diferente, também poderia ser liberado o celular e ter bolas para os alunos jogarem.

Também acho que poderia colocar coisas mais saudáveis na cantina e também deveria haver mais frutas diversificadas, poderia aumentar o tamanho do quadro pois tem muito espaço para isso.

A outra escola que há aqui chamada XXXXX eles tem “ônibus” que buscam os alunos, acho que para os aluno que moram longe de nossa escola poderia haver um ônibus para buscá-los.

Nas aulas de violão que há na escola poderia ser até os mesmo violões mas poderia ter cordas de aço e acessórios diversificados para ser utilizado nas aulas; e também poderíamos sair para vários outros lugares perto da cidade e até mesmo na cidade.

Poderiam colocar trancas nas portas de salas para que não haja emprevistos de materiais e aparelhos eletrônicos serem sumidos ou levados por alguém (suposição). Melhorar as carteiras de algumas salas e trocar aquelas que já estão desgastadas ou quebradas.

Melhorar também as áreas do banheiro pois algumas coisas do banheiro estão estragadas, mudar alguns tipos de janelas que há na sala pois algumas qualquer coisa podem quebrar.

Colocar mais tipos de livros na bibliotecas da escola e também pintar as paredes da escola.

Colocar câmera em lugares precisos da escola, manter algumas portas de salas

fechadas na hora do recreio e em aulas vagas.

Poderia melhorar a cesta e a rede do Basket e do futebol, ter equipamentos de outro tipos de esportes.

Arrumar microscópios melhores e com mais de um para todos os alunos verem e fazerem seu relatório: juntar mais tipos de espécies e de estilos de animais e de plantas para os alunos verem de perto a vida de animais; Poderíamos ter livros explicando cada espécie que não estudaremos

Esta é minha carta para o Governo! Espero que gostem!

**ANEXO G –** Aluno 3F

Pancas, 23 de novembro de 2017.

Exmo. Sr. Secretário de educação

Meu nome é A*** moro em Pancas, ES, falo em nome de todos os colegas alunos da escola E.E.E.F.M “A**”. Temos sofrido muitas restrições em nossa escola pois as verbas que o execelentíssimo manda não tem sido suficiente. A escola viva tem muito menos alunos e recebe bem mais verbas que a nossa escola.

Nossa escola está precisando de verbas pois alunos e professores ficam no calor, ainda mais no verão pois as peças de ventiladores estão quebradas. O senhor poderá dizer que fomos nós que quebramos, mas veja, por que iríamos quebrar, uma coisa que necessitamos muito na sala de aula.

Precisamos de verbas também para resolver o problema do mato e plantações e tem um espaço livre atrás de nossa escola que dá para fazer algo para os alunos, e também, se continuar com o mato atrás da escola, vamos ficar propícios de haver animais peçonhentos dentro da escola, vamos ver por um lado. Se os animais peçonhentos como: cobra, aranha, etc entrarem dentro das salas sem serem vistos poderá picar algum aluno e fazer com que o aluno passe mal ou aconteça algo com ele se acontecer algo com o aluno é responsabilidade da escola pois foi um descuido da mesma momento ocorrido. A mãe deste aluno poderá processar a escola, que fará com que ela fique com o nome sujo.

Já a espera de sua colaboração nós os alunos com o apoio dos professores aguardamos alegres e com esperança a resposta do senhor, esperando que nos ouça e nos ajude pois é para o bem dos alunos e professores onde passam a maior parte do dia.

Atenciosamente AXXX