



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO MARIA ELISA DE ALBURQUERQUE MAIA – CAMEAM
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FRANCISCA DANIELE PAULA DE OLIVEIRA

**A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO DOS
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PAU DOS FERROS
2019**

FRANCISCA DANIELE PAULA DE OLIVEIRA

**A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO DOS
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), unidade Pau dos Ferros, *campus* avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAN) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa

PAU DOS FERROS

2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48a Oliveira, Francisca Daniele Paula de
A argumentação na produção das cartas de solicitação dos alunos do 9 ano do Ensino Fundamental. / Francisca Daniele Paula de Oliveira. - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.
146p.

Orientador(a): Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira.
Coorientador(a): Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. Argumentação. 3. Cartas de solisitação. 4. Sequência didática. 5. Produção textual. I. Pereira, Crígina Cibelle. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Dissertação, **A ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** autoria de Francisca Daniele Paula de Oliveira, foi submetida à banca examinadora, constituída pelos professores listados a seguir, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 03 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Crígina Cibelle Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Presidente da banca – Orientadora)

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Examinador interno)

Profa. Dra. Clécida Maria bezerra Bessa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
(Coorientadora)

Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa
Instituto Federal DE Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Suplente externa)

Prof. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Suplente interna)

Aos meus pais, José Moreira e Leuda Paula, pelo exemplo de vida, o amor, o cuidado, a atenção e a dedicação de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e sua infinita bondade concedida a mim para que eu vivesse esse momento, por seu amor e compaixão que me ampararam nos momentos de angústia e por sua proteção durante as longas horas de viagens para as aulas do mestrado em Pau dos Ferros. Gratidão, Senhor!

A meu pai José Moreira e a minha mãe Leuda Paula, pela coragem, pela luta e pelo incentivo para nunca abandonar os estudos. Eles sempre acreditaram que, por meio da educação, suas filhas chegariam longe. Então, foi por causa de vocês que cheguei até aqui! Vocês são meus exemplos de vida.

Ao meu namorado, Hugo Moreira, por seu companheirismo, por seu amor, por seu apoio, por sempre acreditar em mim, por compreender todo o processo do mestrado, por escutar as minhas aflições e por acalmar meu coração nos momentos de angústia.

Ao núcleo gestor da escola em que realizei a pesquisa, pela disponibilidade da minha lotação na turma do nono ano, permitindo que pudesse continuar o mestrado e aplicar a minha intervenção.

Aos meus alunos do 9º ano, pela participação na pesquisa. Sem a participação de vocês, a concretização desse sonho não seria possível.

Ao núcleo gestor da EEMTI Senador Osires Pontes: diretora Francidélia Chaves e as coordenadoras Adriana Lopes, Valdenice e Josiane Gomes, pela gestão humanizada que exercem na escola, por acreditarem no crescimento pessoal e profissional de seus professores. Vocês são seres humanos incríveis. Eternamente grata a vocês.

A professora Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa, por suas orientações, por sua dedicação, por seu compromisso, por seu incentivo, por sua disponibilidade, por sua compreensão, enfim, pelo ser humano que a senhora é.

Aos professores do Profletras por suas contribuições teóricas- metodológicas e suas constantes lições de vida. Em especial a **Profa. Dra. Crígina** por suas orientações iniciais e seu apoio no decorrer do curso.

As profas. Dras. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa que fizeram parte da minha banca de qualificação, ajudando-me a melhorar a pesquisa até a versão final. Grata pelas contribuições.

Aos amigos da turma IV do Profletras, pelo compartilhamento de saberes. Agradeço em especial à **Patrícia**, por sua amizade desde a matrícula no Profletras, pelo companheirismo, pelo compartilhamento de saberes, saiba que é benção em minha vida; à

Jociélia, por sua amizade, pelas conversas sobre nossa rotina e pelos momentos compartilhados; **a Carlos**, por disponibilizar seu carro nas idas e vindas entre os lugares de Pau dos Ferros e pelas ricas contribuições ao meu trabalho e **à Luíza**, pelo apoio dado no momento mais delicado do mestrado. Sou eternamente grata a você. Obrigada por estarem sempre junto a mim, compartilhando muitas alegrias e tranquilizando nas horas de aflições. Sem vocês, Pau dos Ferros não teria o mesmo encanto. Realmente, a turma IV era a turma certa para nos encontrarmos. Grata, meninos.

A todos os meus amigos que sempre acreditaram no meu potencial e vibravam a cada etapa vencida no mestrado.

RESUMO

Nesta dissertação, abordamos a argumentação nas cartas de solicitação produzidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Fortaleza. Nosso objetivo geral teve como princípio: analisar a argumentação no processo de escrita e reescrita da produção textual das cartas de solicitação. Como referencial teórico dessa pesquisa, selecionamos: Perelman e Tyteca (2005), Perelman (1997), Abreu (2004), Reboul (2004) e Fiorin (2017) para falar sobre a argumentação e os processos argumentativos presentes nas cartas produzidas pelos alunos; Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) com os estudos sobre Sequência Didática; Thiollent (2011), Gil (2002) e Severino (2007) para caracterização da pesquisa; Bakhtin (2011) para nortear os estudos sobre os gêneros discursivos; Dolz, Gagnon e Decândio (2011) e Köche (2014) nos ajudaram na caracterização do gênero carta de solicitação e, por fim, os PCN's e a BNCC. O *corpus* desse trabalho foi obtido a partir de uma intervenção em sala de aula que resultou na análise de 16 textos: oito textos da produção inicial e oito textos da produção final analisados à luz da Nova Retórica focalizando nas teses, nos valores, nos lugares e nas técnicas argumentativas. Na defesa de suas teses, os alunos fizeram o uso dos argumentos baseados na estrutura do real, através da ligação de sucessão na relação de causa e efeito. Dentre esses argumentos, o argumento de causa e o argumento estiveram presentes em todos os textos, já o argumento pragmático ocorreu apenas em três cartas. Em relação aos lugares, percebemos que nos textos reescritos o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de essência foram mobilizados de forma mais articulada em todos os textos. Esses lugares foram acionados de valores como: a educação a aprendizagem, o calor, o rendimento escolar, a saúde, ventiladores, ar-condicionado, solidariedade, urgência, gratidão, esperança e compaixão. As teses, as técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação, que no primeiro momento de escrita apresentavam-se de maneira bem embrionária, na versão final estavam profundas e visivelmente identificadas. Ao finalizarmos nosso estudo, verificamos que a Sequência Didática como processo de intervenção contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos, pois constatamos como os alunos desenvolveram a argumentação em seus textos de forma mais organizada articulando técnicas argumentativas, valores e lugares da argumentação em defesa de suas teses em relação à produção inicial e final.

Palavras – chave: Argumentação. Cartas de solicitação. Sequência didática. Produção textual

ABSTRACT

In this present dissertation, we approach the argumentation in the requesting letters produced by the students of the 9th grade of Elementary School from a teaching institution located in Fortaleza. This research aims to analyze the argumentation used in the process of writing and rewriting the textual production of requesting letters. We have chosen as theoretical basis to support our research the experts Perelman (1997), Abreu (2004), Reboul (2004) and Fiorin (2017) to talk about the argumentation and the argumentative processes present in the letters produced by students; Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004) in the didactic sequence approach; Thiollent (2011), Gil (2002) and Severino (2007) to characterize our research; Bakhtin (2011) to guide studies on discursive genres; Dolz, Gagnon and Decândio (2011) and Köche (2014) to discuss the requesting letter and, finally, NCPs and BNCC to discuss the text in the classroom on the perspective of these documents. The corpus of our work was obtained through a classroom intervention and, from it, we present an analysis of 16 texts: eight of them of the initial production, and the other half of the final production analyzed under the light of the New Rhetoric, focusing on the theses, values, places, and argumentative techniques. In defense of their theses, students used some arguments based on the structure of the real, through the connection of succession in the relation of cause and effect. Among these arguments, we have highlighted the argument of cause which was present in all texts, besides this argument, some texts supported their theses through the pragmatic argument. In relation to places, we noticed that in the rewritten texts the place of person and place of quality were used in all texts. These places triggered values such as education and learning, improvement in classrooms, school performance, and the health situation of the students, because all sought with the resolution of what was reported by them were solved. Theses, argumentative techniques, the values and places of the argument that were written in a very embryonic way, in the final version were more complete. The thesis was clearly presented in the text, the argumentative techniques were more developed and organized, more values were triggered in its argumentation and with this, more places of the argumentation could be extracted from the requesting letters of the students. At the end of our study, we verified that the Didactic Sequence as an intervention process had contributed significantly to the students' learning, since we found advances in their written textual production after the application of it. We can affirm that the Didactic Sequence also contributes to the teaching of Portuguese Language, since it is a teaching proposal to facilitate the students' learning in a certain area of teaching.

Key words: Argumentation. Requesting letter. Didactic sequence. Textual production.

LISTA DE ABREVIACOES

BNCC – Base nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TA – Tratado da Argumentação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

TI – Texto inicial

TF – Texto final

SD – Sequncia didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema da sequência didática

Quadro 2 – Processos argumentativos na escrita

Quadro 3 – Processos argumentativos na reescrita

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO ESCRITA ...	20
2.1 O texto na sala de aula: o que dizem os documentos oficiais.....	20
2. 1. 1 A escrita e a reescrita de textos.....	23
2.2 A argumentação em produção de textos escritos.....	30
2. 2. 1 Argumentação: da Retórica à Nova Retórica.....	31
2. 2. 1. 1 A Nova Retórica: a argumentação sob uma perspectiva discursiva.....	34
2. 2. 1. 2 As teses.....	37
2. 2. 1. 3 As técnicas argumentativas.....	38
2. 2. 1. 4 Os valores e suas hierarquias.....	51
2. 2. 1. 5. Os lugares.....	53
3 METODOLOGIA	57
3. 1 Caracterização da pesquisa	57
3. 2 Os sujeitos e o local da pesquisa	59
3. 3 Os gêneros discursivos.....	60
3. 3. 1 Caracterização do objeto de estudo: cartas de solicitação.....	65
3. 4. Constituição do <i>corpus</i>.....	67
3.5 A sequência didática como proposta de intervenção	67
3.5.1 Plano de intervenção	69
4 A ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA E REESCRITA DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO	78
4. 1 O processo da argumentação nas produções iniciais	78
4. 2 O processo da argumentação nas produções finais	95
4. 3 O processo da argumentação na escrita e reescrita	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que os profissionais da Educação no Brasil, principalmente os que lecionam Língua Portuguesa, têm buscado um ensino voltado para a ampliação do domínio discursivo dos alunos nas diversas situações comunicativas. Todavia é na atualidade que essa preocupação se torna mais notória, pois os docentes compreenderam que ao auxiliar no desenvolvimento das competências comunicativas, possibilitam a esses uma maior participação na vida deles em sociedade.

Entretanto, mesmo com todo esse anseio por um ensino de Língua Portuguesa produtivo, os professores ainda enfrentam desafios diários para colocar em prática metodologias que ajudam os alunos a ampliarem suas competências orais e escritas. Dentre essas dificuldades, podemos citar a resistência anunciada pelos dos alunos no ato da escrita. Muito afirma não escreverem bons textos porque não sabem ou ainda porque escrever é muito difícil. Esse “não saber” torna-se um empecilho à medida que os alunos consideram que produzir um texto é: generalizar uma tipologia textual; escrever sempre com a mesma linguagem, sem a preocupação com o estilo, o interlocutor, a forma e o conteúdo a ser escrito. Como vemos,

Esses e outros entraves além de comprometer o propósito comunicativo do texto, gera insatisfação nos alunos e nos professores. Nestes por não observarem melhorias nas produções dos alunos e naqueles por apenas enxergarem os traços apontados de vermelhos em seus textos. Nosso propósito, aqui, não é criticar os professores por efetuar as correções necessárias aos textos dos seus alunos, tampouco, estamos enfatizando a falta de estímulo dos alunos no ato da escrita. Nossa inquietação recai sobre os meios mais adequados para as aulas de produção se tornarem mais significativas para ambos. Isto é, partimos do princípio de que este trabalho pode apresentar caminhos e materiais específicos para ajudar os docentes a resignificarem suas aulas de produção, tornando-as produtivas para todos os envolvidos no processo de aprendizagem, visto que ele traz reflexões reais sobre as aulas de produção textual em uma escola da rede pública do Ceará.

O desejo de trabalhar com a produção textual me acompanha desde o início do curso de Letras. Foi exatamente na disciplina de Leitura e Elaboração de textos que despertei para a importância, a utilidade da escrita e como a argumentação é necessária na vida do aluno. Percebi também, que a escola não havia me preparado para a produção de textos

argumentativos e isso motivou-me a ajudar outros docentes e alunos a efetivar um trabalho voltado para a argumentação.

Na graduação, era notória a minha dificuldade com textos argumentativos, tanto que embora as produções parecessem simples, eram desafiadores. Uma resenha, um resumo, ou qualquer texto que exigisse argumentos sólidos da minha parte era difícil. Ao longo dos anos, e com ajuda de muitos docentes, fui aprendendo a utilizar sobre como argumentar com coesão e coerência. Tudo isso, impulsou-se a querer ajudar os alunos da educação básica a conhecerem sobre argumentação e assim, enfrentarem menos desafios na graduação e nas diversas situações do cotidiano, pois diariamente somos obrigados a argumentar.

Esse desejo acompanhou-me durante anos, até conhecer o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e perceber que essa era a oportunidade de estudar, investigar e colocar em prática os conhecimentos sobre produção textual e argumentação. Ao chegar à Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) pude, de fato, aprofundar meus estudos sobre a temática e fora de os achismos estudar o tema citado.

Nesse sentido, a realização deixava de ser individual e passava a fazer parte de uma idealização social. Como pesquisadora, toda uma comunidade escolar seria beneficiada em relação à produção textual escrita. Diante disso, justificamos esse trabalho da seguinte forma: no âmbito pessoal, pelo desejo de contribuir para que os alunos cheguem ao ensino médio e aos cursos de graduação mais preparados quanto à utilização da argumentação nos diferentes gêneros, principalmente, os escolares e acadêmicos e no âmbito profissional, por compreender que a argumentação é uma atividade inerente à vida humana e, por isso, não podemos ignorá-la.

Todavia, apenas escolher trabalhar com a produção textual escrita era algo muito geral, precisávamos escolher um gênero para desenvolver, junto aos alunos, os mecanismos de argumentação. Diante dessa escolha, selecionamos o gênero carta de solicitação por dois motivos: primeiro por acreditamos que ele promove o uso da escrita na escola como função social concreta. Isto porque a carta de solicitação possibilita ao cidadão, no caso, o aluno, a solicitar direitos e convencer e persuadir um leitor específico, que geralmente é uma autoridade, através de argumentos para tomar providências sobre determinada situação. Segundo por compreendermos que nesse gênero o aluno terá oportunidade de melhorar sua argumentação em relação a convencer e persuadir o outro por um direito requisitado. Nesse contexto a carta foi direcionada a um leitor real: o diretor da escola na tentativa de conseguir melhorias para a escola.

Desse modo, a escrita deixará de ser uma situação idealizada ou simulada, possibilitando aos alunos do 9º ano observar a utilidade e a função social da escola para sua vida em sociedade. Como também ajudar a turma a ver na argumentação um meio de ter uma sociedade mais justa e igualitária. Quando nos referenciamos ao gênero como novidade, é porque nosso foco teve esse diferencial social, visto que, em sua maioria, os livros de Língua Portuguesa do 9º ano, quando tratam de argumentação, preferem abordar apenas o artigo de opinião, o debate e o texto dissertativo-argumentativo e a nossa compreensão, a partir dos nossos estudos, é de que a argumentação está presente em todos os discursos.

Esses gêneros, embora tenham sua importância e precisem ser trabalhados, não podem servir de exclusão para outros gêneros argumentativos que também fazem parte da vida em sociedade. Outro impasse em relação à argumentação, é que em sua maioria os livros didáticos trazem os gêneros argumentativos em suas últimas unidades. Isso, por muitas vezes, foi um empecilho para o trabalho ser efetivado, pois em alguns locais como Fortaleza as secretarias exigem projetos específicos da região e os conteúdos do livro didático acabam não sendo finalizados.

A carta de solicitação é um gênero discursivo contemplado em alguns livros do terceiro ano do Ensino Médio. Como exemplo, temos os livros: Português Linguagens 3, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães e Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Apesar de ser abordado no 3º ano do Ensino Médio, muitas vezes, esse gênero e outros apresentados no livro didático adotado pela escola, não são trabalhados em sala de aula nesse ano, pois muitas escolas optam direcionar as aulas de Redação do último ano do Ensino Médio para o texto dissertativo-argumentativo, já que o mesmo é contemplado no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Embora nosso foco não seja o ensino médio, consideramos pertinente trazer essas informações.

Como vemos, de uma forma ou de outra os alunos podem não ter um trabalho sistematizado com a carta de solicitação, pois, se no ensino médio o que prevalece é o texto dissertativo-argumentativo, no fundamental predominam-se os gêneros narrativos literários: contos, crônicas, poemas, fábulas. O artigo de opinião apenas é colocado como conteúdo programático do nono ano. Segundo Brassard e Ferro (1997), tal fato ocorre, porque deve existir alguma relação entre a idade e o desenvolvimento das habilidades que colaboram para a construção de um discurso argumentativo bem estruturado. Portanto, segundo os autores, os alunos só se tornam capazes de construir esse discurso argumentativo por volta dos 12- 13 anos.

Porém, vale ressaltar que a argumentação deve ser abordada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois como afirma Koch (2016) argumentar é uma atividade inerente ao ser humano, ou seja, tanto na modalidade oral ou escrita estamos o tempo todo argumentando. Dessa forma, é necessário destacar também que, desde a infância, já somos capazes de argumentar. Essa argumentação ocorre em favor de algo que nos interessa, de algo que queremos, seja um brinquedo novo, seja uma roupa nova, seja brincar com o colega, seja um passeio que queira fazer, enfim, várias ações do cotidiano precisarão da argumentação. Para Leitão (2000, p. 353), “[...] por volta dos quatro a cinco anos as crianças são capazes de definir pontos de vista e justificar [...]”.

O autor nos ajuda a perceber que argumentação, até mesmo nos anos iniciais, tem seu papel construtivo, pois é nessa idade que as crianças passam a posicionar suas opiniões, gostos e desejos referentes a si e ao outro. Assim sendo, ignorar os processos argumentativos, nessa idade, pode vir a ser um obstáculo nos anos posteriores em relação a sua construção autônoma. Nessa fase, é possível potencializar, iniciar os processos argumentativos mesmo com limitações, pois, no futuro, haverá espaço para uma estrutura mais aprofundada sobre argumentação.

Nesse sentido, se a argumentação está presente durante toda a vida do discente, cabe ao professor o papel de estimular a capacidade crítica do aluno, formando um cidadão que saiba desenvolver suas opiniões para questionamentos que lhe forem apontados tanto no ambiente escolar quanto na vida em sociedade. Por isso, acreditamos que a argumentação contribuirá bastante para o desenvolvimento dos estudantes não só em relação à vida escolar, mas também em relação à sua vida social. A partir das orientações do professor, os alunos tornam-se seres instruídos para exigirem seus direitos quando se sentirem lesados, seja por um problema do meio em que vive ou pela compra de um produto que apresentou um defeito ou por direitos que não lhes assistiram.

Como vemos, nossa pesquisa também se justifica em quesitos sociais pois a argumentação nos ajuda a viver melhor em sociedade e está presente em nosso cotidiano, tornando-se indispensável. Embora saibamos que os processos da argumentação podem ser trabalhados através da oralidade, selecionamos um gênero escrito para analisarmos as melhorias dos alunos em relação à argumentação.

Para a produção do *corpus* do nosso trabalho, nos orientamos nas Sequências Didáticas de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Essa sequência foi realizada em quatro módulos, organizados da seguinte maneira: de início, tivemos uma apresentação inicial, momento em que os alunos conheceram o gênero carta de solicitação. Em seguida, a produção

inicial, no qual eles foram produzir uma carta de solicitação ainda sem a nossa intervenção. Após sua escrita e correção, tivemos a etapa da execução que foram os módulos e por fim, a produção final. Em nossa proposta utilizamos a reescrita do gênero produzido por eles no início da intervenção.

Após a aplicação da nossa ação interventiva, obtivemos o *corpus* da nossa pesquisa composta por dezesseis textos produzidos pelos alunos: oito textos iniciais e oito textos finais. Cabe pontuar que a argumentação trabalhada com os alunos volta-se para a perspectiva discursiva da Nova Retórica postulada no Tratado da Argumentação de Chaim Perelman juntamente com Lucie Olbrechts-Tyteca.

Com isso, a questão de investigação do nosso trabalho é:

- ✓ Como a argumentação se faz presente nas produções textuais iniciais e finais nas cartas de solicitação dos alunos do nono ano de uma escola pública em Fortaleza - Ceará?

Como desdobramentos, perguntamos:

- ✓ De que forma as teses, as técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação contribuem para a construção da argumentação no processo de escrita e reescrita da produção textual das cartas de solicitação?
- ✓ Quais as contribuições da reescrita para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção da carta de solicitação?

É válido lembrar que a comparação entre a produção inicial e a produção final é importante para percebermos os avanços dos alunos em relação ao gênero discursivo proposto e à argumentação.

De acordo com o exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- ✓ Analisar a argumentação no processo de escrita e reescrita da produção textual das cartas de solicitação produzidas pelos alunos do nono ano de uma escola pública em Fortaleza - Ceará.

Em relação aos objetivos específicos:

- ✓ Articular o ensino da argumentação mediado por uma sequência didática com a escrita e reescrita do gênero carta de solicitação;
- ✓ Interpretar as teses, as técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação produzidos no processo de escrita e reescrita das cartas de solicitação;
- ✓ Verificar a contribuição da reescrita para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção da carta de solicitação.

Definido os objetivos, apresentamos as seguintes hipóteses:

- ✓ O ensino da argumentação pode ser articulado por uma sequência didática com a escrita e reescrita dos textos;
- ✓ As teses, as técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação contribuem para construção da argumentação, principalmente no momento da reescrita;
- ✓ O processo da reescrita contribui de forma significativa para a competência argumentativa na produção da carta de solicitação.

Para fundamentar nosso estudo, pesquisamos alguns trabalhos que apresentam uma abordagem da argumentação segundo a Nova Retórica. As pesquisas, aqui apresentadas, direcionam-se para a argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica em produção de texto escrito nos textos produzidos por alunos do ensino fundamental, todavia elas diferem do nosso trabalho em três quesitos: a reescrita, os sujeitos e a intervenção com as Sequências Didáticas.

Como nosso trabalho se direciona para a argumentação em discurso escrito por alunos do ensino fundamental, selecionamos o trabalho de Bessa (2010) com sua pesquisa sobre “Argumentação e letramento nas aulas de produção de textos do 5º ano do ensino fundamental” onde a pesquisadora reflete sobre os modos de alfabetizar na perspectiva do letramento, destacando a importância que os estudos da Teoria da Argumentação no Discurso podem trazer para dar novos encaminhamentos ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica.

Temos, também, o trabalho de Silva (2012), intitulado “A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do ensino fundamental” no qual ele focaliza os argumentos construídos pelas crianças e os efeitos de sentido que eles produzem nos textos; a pesquisa de Dantas (2015), intitulado “Cultura popular e argumentação sobre a Lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula.”, a autora investiga os processos argumentativos nas narrativas baseadas na memória de um contador e a dissertação de Carvalho (2016), cujo trabalho “Iracema em sala de aula: um estudo da argumentação em produções textuais do ensino fundamental” aborda a argumentação nas redações escolares sobre ‘Iracema, a lenda do Ceará, de José de Alencar e, por fim, citamos o trabalho de Queiroz (2015) intitulado “Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de língua portuguesa”, a pesquisadora apresenta o estudo da argumentação nas memórias literárias produzidas para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Também é importante destacar alguns trabalhos que contemplam a argumentação no discurso: o trabalho de Lima (2017), no qual ele investiga os processos argumentativos em discursos que constituem a comunidade Riacho do Meio, mais especificamente discursos de trabalhadores e trabalhadoras de meados do século passado, sobre suas vivências na comunidade; a tese de Souza (2003) em que ele analisa o processo de (des) construção de sentidos sobre o Nordeste em discursos veiculados na mídia jornalística.

Os trabalhos citados são alguns exemplos de pesquisas relacionadas à argumentação na Nova Retórica, mas, consideramos relevante apontar o trabalho de Amorim (2016), cujo título “Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social.”. Nesse trabalho, a pesquisadora instrumentaliza os alunos do 9º ano para reconhecerem e produzirem a carta de solicitação a partir do seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social, investigando o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas. O trabalho de Amorim (2016) diferencia-se dos trabalhos de Bessa (2010), Silva (2012), Dantas (2015), Queiroz (2015), Lima (2017), Sousa (2003) e Carvalho (2016) e da nossa pesquisa, porque ela aborda a argumentação a partir da Teoria da Argumentação nos elementos da Língua que trata os processos argumentativos em um plano exclusivamente linguístico. O principal estudioso dessa teoria é o francês Oswald Ducrot.

Além dos trabalhos citados, elencamos como aporte teórico os seguintes estudiosos: Bakhtin (2011, 2016) para definir os gêneros discursivos; Abreu (2004), Perelman (1997) e Perelman & Tyteca (2005) e Reboul (2004) para falar sobre a argumentação e os processos argumentativos; Koch (2017), Antunes (2005) e Ruiz (2015) abordando, respectivamente, a escrita e a reescrita nas produções textuais; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) para tratar sobre o texto em sala de aula e abordá-lo, também, a partir das exigências dos documentos oficiais da educação; Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) para apresentar sobre as sequências didáticas e Gil (2002), Thiollent (2011) e Severino (2007) retratando sobre a metodologia da pesquisa e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Köche (2011) para caracterizar o gênero discursivo trabalhado na pesquisa.

Para melhor compreensão, nossa pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo, a INTRODUÇÃO, apresentamos a problemática, a justificativa, a questão da pesquisa, os objetivos: gerais e específicos, as hipóteses, o estado da arte e por fim, a estrutura do trabalho que mostra uma visão geral do que será trabalhado nessa pesquisa.

O segundo capítulo, denominado O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO ESCRITA, apresenta um aporte teórico sobre o assunto tratado

em nosso trabalho. Falaremos sobre texto na sala de aula, destacando o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino da produção textual; a escrita e a reescrita de textos; a argumentação nas produções de textos escritos; a argumentação sob uma perspectiva discursiva e por fim, a argumentação segundo o Tratado da Argumentação, de Perelman e Tyteca, destacando a tese, as técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação.

No terceiro capítulo, destinamos à metodologia da pesquisa, nele apresentamos objeto de estudo: as cartas de solicitação, um estudo sobre os gêneros discursivos, além disso, caracterizamos a pesquisa, apresentamos os sujeitos, delimitamos o *corpus*, tratamos sobre a sequência didática e, por último, descrevemos a ação interventiva realizada na sala de aula.

O quarto capítulo, intitulado A ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA E REESCRITA DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO, mostra as análises dos textos, *corpus* de nossa pesquisa, antes e após a aplicação da sequência didática para os sujeitos da pesquisa, expondo os avanços obtidos em sua Produção Textual escrita com destaque nos processos argumentativos.

Em seguida, apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS em que apontamos os resultados obtidos e as conclusões do nosso trabalho. Depois, destacamos as REFERÊNCIAS, onde apontamos todo o material de leitura e pesquisa para a construção dessa dissertação e finalizando o trabalho, os ANEXOS.

2 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES DE TEXTO ESCRITA

Neste capítulo, abordamos como é trabalhado o texto na sala de aula, partindo das orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os PCN's e a BNCC. Em seguida, apresentaremos reflexões teóricas sobre a escrita e a reescrita dos textos. Para a abordagem desses assuntos, baseamo-nos, respectivamente, nos estudos de Koch (2017), Antunes (2005) e Ruiz (2015).

Ainda neste capítulo aprofundaremos os estudos sobre Nova Retórica e a argumentação. A Nova Retórica é postulada após os estudos de Perelman e a publicação do Tratado da Argumentação que foi escrito por ele por Lucie-Olbrechts Tyteca. A publicação deste Tratado data de 1970 e nele, os autores defendem que para haver argumentação é necessário haver adesão dos espíritos. Para que ocorra esta adesão, é preciso utilizar as teses e sustentá-las através das estratégias argumentativas.

2.1 O texto na sala de aula: o que dizem os documentos oficiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC buscam orientar os seres envolvidos com a educação sobre os assuntos que devem ser abordados na disciplina de Língua Portuguesa durante a Educação Básica. Em relação às orientações sobre essa área do ensino, os dois documentos visam melhorar o ensino através de condições em que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva através da produção dos gêneros discursivos orais ou escritos. De acordo com essa perspectiva, os PCN's (1998) afirmam que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/ fenômenos, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

A partir do exposto, observamos que o ensino de Língua Portuguesa na escola precisa ir além da construção de frases isoladas, ou das classes de palavras, pois o objetivo norteador do ensino de língua é o desenvolvimento produtivo e reflexivo das competências comunicativas dos alunos. Isto é, precisamos compreender que a língua não é sistema fixo e fechado, por isso é preciso observá-la a partir do texto em sua interação. O texto, nesse sentido, torna-se a

unidade básica do ensino da Língua Portuguesa, configurando-se como elemento central desse novo modelo de ensino. Ponto de vista também defendido pela BNCC (2017).

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas / campos sociais de atividade/ comunicação/ uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 65).

A visão da BNCC (2017) dialoga com a visão texto proposta por Bakhtin (2011). Segundo este autor, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” caracterizados por uma temática, uma situação comunicativa, um estilo e uma construção composicional. Para Bakhtin (2011) os gêneros do discurso/ gêneros discursivos ¹ possuem uma extrema heterogeneidade. Em virtude dessa heterogeneidade e por existir uma infinidade de gêneros discursivos não seria adequada e evidentemente impossível uma abordagem na totalidade deles, por isso os PCN’s (1998) trazem algumas sugestões para trabalhar com gêneros, deixando para os docentes a liberdade de incluir outros conforme suas necessidades.

A partir dessa seleção, segundo os PCN’s (1998), os textos que serão trabalhados com mais profundidade “[...] são aqueles que, por suas características e usos, podem oferecer reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). É válido ressaltar que a seleção desses textos deve favorecer o trabalho com os gêneros que aparecem frequentemente na realidade social e no universo escolar. Temos como exemplo, a notícia, os editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, contos, romances, entre outros.

Esses gêneros discursivos podem desenvolver as habilidades orais e escritas dos alunos. Em relação à escrita, foco do nosso trabalho, os PCN’s (1998) orientam objetivos para o Ensino Fundamental. Os documentos enfatizam que, ao final do terceiro ciclo de Língua Portuguesa, os estudantes do 9º ano, precisam ser capazes de redigir diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira que garanta a relevância entre as partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto.

Quando falamos em ligação entre as partes de um texto, estamos nos referindo aos seguintes aspectos: continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a utilização de recursos linguísticos que permitam a

¹ Nomenclatura utilizada por Bakhtin (2011).

recuperação da referência (anáfora, conectivos, retomada). Em relação às normas gramaticais, deseja-se que os estudantes saibam: realizar escolhas lexicais, sintáticas, figurativas e ilustrativas de acordo com as circunstâncias, formalidades e propósitos de interação, além de utilizar com propriedade os padrões da escrita em função do gênero escrito e de sua condição de produção. Essas habilidades são requeridas nos PCN's (1998) ao final do ciclo.

Isto acontece porque se presume que ao longo do fundamental II os alunos aprenderam esses elementos citados no parágrafo anterior e estarão aptos a adentrar a etapa do Ensino Médio. Espaço, no qual terão a oportunidade de aprofundar e desenvolver mais habilidades dos gêneros orais e escritos que circulam na sociedade. Na verdade, o que se almeja para o aluno concluinte do ensino fundamental II é que ele consiga, no mínimo, analisar e revisar seu próprio texto, considerando os objetivos estabelecidos para a produção textual, as intenções de comunicação e o leitor a que se destina o texto. Essa revisão do texto visa à produção de um texto bem escrito. Para isso, o aluno redigirá “[...] tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto bem escrito” (BRASIL, 1998, p. 52).

Ao produzir um texto, o escritor precisa atentar-se a três aspectos essenciais a serem contemplados em sua produção: o que dizer, a quem dizer e como dizer. A fim de atingir esses aspectos, os PCN's (1998) sugerem que o trabalho com a escrita se dê a partir de quatro tipos de atividade: transcrição, reprodução, decalque e autoria. O documento apresenta o que cada atividade oportuniza para o aluno: a atividade de transcrição exige do aluno a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. Para os PCN's (1998), nas atividades de reprodução, paráfrases e resumos, os alunos concentram-se na forma, isto porque o plano do conteúdo já está definido pelo próprio texto.

Em relação às atividades de decalque e autoria, temos que nesta, a tarefa do sujeito é bem mais complexa, pois ele precisa articular os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o como dizer dos gêneros. Enquanto aquela se define pelo caráter altamente convencionalizado de determinados gêneros. Segundo os PCN's (1998), essas quatro categorias permitem que os alunos possam construir, de diferentes maneiras, os padrões de escrita, “[...] apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem e imitam.” (BRASIL, 1998, p. 77).

Ainda conforme os PCN's (1998) duas propostas metodológicas são pertinentes para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos: elaboração de projetos e o trabalho com módulos didáticos. Esses projetos favorecem um comprometimento maior dos alunos em sua aprendizagem, contribuindo para um maior engajamento nas tarefas com o professor. Segundo os PCN's (1998, p. 88):

[...] as sequências de atividades e exercícios organizados de maneira gradual permite que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

As sequências citadas podem ser trabalhadas em módulos didáticos e os próprios documentos trazem como referência os estudos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) sobre Sequências Didáticas. Motivo este que nos impulsionou a colocar em prática a metodologia citada, como já justificada em nossa introdução. Após as reflexões orientadas pelos documentos oficiais, trataremos do tópico mais específico em relação à escrita e a reescrita de textos escritos.

2. 1. 1 A escrita e reescrita de textos

A escrita, como uma prática social discursiva, tem sido foco dos estudos de Língua Portuguesa na atualidade, pois além das orientações propostas pelos PCN's e a BNCC, os docentes também têm compreendido que a escrita está no nosso cotidiano em diversas situações: na escrita de uma carta, um bilhete, um *email*, uma mensagem via *WhatsApp*, em uma resenha escolar, o resumo e um filme, e outras inúmeras situações da vida em sociedade. Desse modo, independente do contexto social e do contexto político na qual vivemos escrever é uma habilidade necessária.

Essa reflexão tem ganhado destaque na atualidade, mas não foi sempre assim. Durante muito tempo, como a escola era um direito de poucos, a escrita foi privilégio somente das pessoas que tinham alto poder aquisitivo e envolvimento social, aos menos favorecidos socialmente e de baixo poder aquisitivo bastava apenas a fala, isso quando lhes eram dados o direito a voz. Hoje, embora o contexto seja outro e todas as crianças tenham o direito à educação, a atividade de escrita enfrenta dificuldades na sua efetivação. Isso se reflete nas atividades em sala quando os alunos passam a resistir ao ato da escrita considerando que escrever é difícil e falar é fácil.

Não entraremos, aqui, no mérito de pensar qual modalidade é mais ou menos fácil, também não queremos criticar os docentes que podem preferir uma modalidade dentre outra. Na verdade, procuramos com essa pesquisa ampliar os horizontes sobre escrita, trazendo para nossos alunos a oportunidade de trabalhar com textos escritos porque reconhecemos sua utilidade dentro da nossa sociedade. Isto é, somos constantemente solicitados a produzir

textos escritos ou a realizar a leitura dos mesmos nas mais diferentes situações do nosso dia a dia. De fato, a prática da escrita se generalizou, porque ela passou a ser utilizada nos momentos pessoais da nossa vida, na nossa comunicação, na profissão e até nas atividades escolares.

De acordo com Koch (2017), o que pode ter dificultado a propagação da escrita como na mesma proporção da oralidade foram ou são as constantes rotulações sobre o ato de escrever. Atribuiu-se por muito tempo a essa atividade a inspiração ou o dom, ou seja, a escrita era uma habilidade designada a pouco, pois só conseguiria escrever quem tivesse inspirado ou possuísse o dom da escrita. Quando na verdade, escrever é uma atividade passível de aprendizado. Escrever também não é dominar as regras gramaticais, existem inúmeras pessoas que conhecem com afinco as regras, mas não escrevem com coesão, coerência e autoria. Seus textos acabam não recebendo riscos gramaticais da parte de um professor, mas precisariam de elementos que o tornassem menos superficial, mais profundos em relação ao objetivo comunicativo pretendido.

Antunes (2005) também apresenta reflexões acerca da escrita como uma atividade de interação, de constantes idas e vindas e passível de reformulação. Nesse contexto, escrever torna-se complexo, mas não uma atividade privilegiada de poucos por dom divino. A autora também define a escrita como uma atividade intencionalmente definida que envolve cooperação, revisão, motivação e dedicação. A escrita de um determinado gênero perpassa outros gêneros e temas, por isso não se pode superfiliizar a atividade ou complexificar, tornando-a inatingível.

Todas essas definições se baseiam nas ideias de que a atividade de escrita sempre ocorre com a presença de outra pessoa com uma troca de informações, ou seja, sempre haverá um alguém para quem se escreve. Isto porque uma escrita única ou um único modelo de texto não dá conta de responder aos processos de interação que vivenciamos socialmente, pois quem escreve busca interagir com alguém, diz algo a alguém, mesmo não sendo uma interação face a face. Ao escrevermos, manifestamos pensamentos, organizamos ideias, compartilhamos sentimentos que vão ao encontro do outro. Para Antunes (2005, p.27), “Uma visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com que dividimos o momento da escrita. [...] quem escreve, na verdade escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa.” Assim, é possível que esses dois sujeitos interajam na interpretação dessas informações trocadas.

Como escrevemos para atingir um objetivo, é importante saber para quem estamos escrevendo, pois é conhecendo o interlocutor e partindo dele que adequamos nosso

vocabulário para atingir o propósito desejado. Ao escrever para um amigo, utilizamos uma linguagem mais coloquial, contendo intimidades, mas se a produção será publicada em um livro ou direcionada a um superior como o diretor da escola, usamos uma linguagem formal e imparcial. Como vemos, o interlocutor na escrita é inegável e, sobre isso, ratifica Antunes (2005), que a maioria dos equívocos na escrita parte dessa falta de esclarecimento ao aluno. Quando o aluno não sabe seu destinatário ou o gênero específico a ser produzido, ele tende a escrever de forma generalizada como se todo texto exerce a mesma função comunicativa.

Apresentamos como exemplo, a descrição de uma casa. Essa atividade descritiva pode ser feita sob vários olhares, seja de um corretor interessado em vendê-la ou de um comprador interessado em baixar o preço do imóvel ou do próprio morador expressando o valor sentimental da casa. Sabendo o destinatário e o objetivo comunicativo do anúncio, o produtor poderá adequar a linguagem e até os elementos que podem persuadir com mais eficiência os possíveis consumidores. É preciso, nesse sentido, planejar a escrita do texto pensando em sua função social, isto é, qual o objetivo pretendido na circulação do texto. Esse planejamento contribuirá para que o texto não se torne um aglomerado de palavras justapostas ou desconectadas, mas uma unidade com sentidos, ditos e pressupostos.

Segundo Koch (2017), a escrita precisa ser concebida como uma atividade dinâmica e interativa, na qual escritor-leitor leva em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem ignorar o leitor com seu conhecimento. Antunes (2005), também, considera essa assertiva e complementa ao enfatizar a importância do outro dentro da do processo de escrever. Para ambas a escrita não pode ser vista como uma atividade puramente mecânica. Ela precisa ser efetuada na perspectiva interação² da língua/linguagem. De acordo com Koch (2017), dentro dessa concepção de língua/linguagem a atividade de escrita é constituída “tanto aquele que escreve como aquele para quem escreve. Ambos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos.” Mais precisamente Koch (2017, p. 34) lista algumas estratégias para utilizar na escrita.

[...] a utilização de conhecimento sobre os comportamentos da situação comunicativa (...); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e de sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de

² Estamos nos referindo aos estudos mais recentes da linguística que concebem a língua como lugar de interação e o texto como unidade de sentido. Estudiosos como: Antunes (2005), Koch (2017), Marcuschi (2008) e tantos outros contemporâneos defendem essa visão de linguagem também baseado nas ideias de Mikhail Bakhtin (2011)

informações com o leitor e o objeto da escrita e revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor [...] (grifos do autor.).

Assim, percebemos que essas estratégias apresentadas por Koch (2017) confirmam a ideia de que no processo da escrita o sujeito que escreve sempre tem algo a dizer e faz sempre em relação a outro e sempre buscando alcançar um propósito determinado. As etapas de seleção, organização e desenvolvimento das ideias garantem a unidade do texto, evitando um texto com frases aleatórias e destaca a importância da revisão da escrita ao longo da produção textual atentando ao objetivo e garantindo a interação com o leitor.

Sobre essas reflexões é que precisamos ressignificar, melhorar nossas estratégias metodológicas em sala. Na verdade, todo o processo de escrita, nas escolas, pode ser pautado na perspectiva da interação. Com isso, as aulas tornar-se-ão mais reais e os alunos passarão a ver mais sentido nas atividades de produção. Como vemos, é na escola ou a partir dela que o aluno pode ser motivado a escrever com criticidade e parcimônia. Isto o ajudará a perceber os processos de idas e vindas de um texto, pois se torna quase improvável que um texto fique totalmente pronto em sua primeira versão. Conforme Leite (2012, p. 141), “[...] a escrita é composta de diferentes fases que se ligam recursivamente ao planejamento, a escrita e a revisão/reescrita.”. Completamos essa reflexão esclarecendo que essas fases são essenciais para a elaboração de um texto. Antunes (2005) também faz considerações sobre a temática:

[...] é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2005, p. 37-38)

Percebemos, então, que para efetivar um ensino da escrita, precisamos ser conscientes que esse processo se realiza em etapas e seus resultados são gradativos. Por isso, recorreremos as etapas produzidas por Antunes (2005) para o desenvolvimento da escrita/ revisão/reescrita de textos.

O planejamento é a primeira etapa da escrita, é também o momento da seleção de informações e de organização das ideias. É o momento de se detectar informações importantes para o texto que se pretende escrever. Nessa situação, o aluno precisará ter em mente seu destinatário (auditório), sua intenção comunicativa e o gênero adequado ao propósito desejado. Apenas lançar os pensamentos em folha, sem a devida organização das

ideias, tornará a atividade de escrita um processo conflituoso. Ratificamos que todo produtor precisa de um leitor em mente, para iniciar a junção de ideias

De acordo com Passarelli (2012), a etapa de organização das ideias deve ocorrer de forma criteriosa, pois é a partir do que foi escolhido que se confeccionará o texto, isto significa dizer que se a organização for falha, seu produto real também será. Perguntas simples podem ter um efeito positivo ao escrever um texto, tais como: Qual a melhor linguagem a ser empregada nesse texto? Onde o texto irá circular? Qual a melhor forma de escrever isto? Podemos ver que só o ato de fazer esses questionamentos já demonstra maturidade. Quando essas reflexões são organizadas no plano da mente, a produção textual passa a ter um estilo próprio. Para Marcuschi (2008, p.79),

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem o outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.

A fase do planejamento ainda tem sido pouco utilizada pelos estudantes, visto que a maioria deles quando se veem diante de uma tese textual, demonstram inquietação e tendem a não refletir ou organizar as ideias antes de escrever propriamente. O ato de pensar com a folha ou criar um plano para seu texto parece ser angustiante. Possivelmente, eles consideram que se começarem a escrever, as ideias podem fluir com maior velocidade.

Entretanto, para Marcuschi (2008) ao produzir um texto sem planejar o aluno pode correr o risco de cometer inúmeras falhas: esquecer o título, fugir do tema, fugir do gênero solicitado, usar uma linguagem menos elaborada, não utilizar os mecanismos argumentativos com proficiência, não identificar a tese do texto, não convencer seu público entre outras situações que podem ser evitadas com o uso do planejamento textual. Nesse sentido, ato de planejar otimizará seu tempo, pois, o planejamento direciona a escrita, aperfeiçoa o texto, melhora sua qualidade e demonstra ao leitor que o produtor teve maturidade, zelo no processo de escrever.

Após a organização das ideias, temos a segunda etapa do processo de escrita que é a própria escrita. Esse momento também é crucial para o aluno, pois quando a primeira etapa não é bem executada, a segunda sofrerá as consequências. A angústia pode ser ainda maior para o aluno nessa etapa, pois muitos não conseguem introduzir, iniciar seu texto adequadamente. E nessa luta contra o papel, ele pode desistir antes mesmo de começar. De acordo com Passarelli (2012, p. 159),

[...] essa etapa diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subseqüentemente, uma *revisão*. (grifos da autora)

O autor nos ajuda a perceber a relação direta que existe entre o plano imaginário e o plano concreto. A escrita do texto somente será positiva e atingirá o resultado proposto quando o produtor escreve evidenciando sua argumentação, seu auditório e o gênero selecionado. Escrever uma carta pessoal, quando foi solicitado uma carta de solicitação é fugir do gênero, porque mesmo se a estrutura estiver adequada, a linguagem pode comprometer sua função social. É na fase da escrita que desenvolvemos os elementos primordiais de um texto: sua introdução, seu desenvolvimento e sua conclusão.

Como vemos o momento da escrita requer atenção, dedicação, pois escrever é uma atividade complexa, na qual até os detalhes devem ser observados. De acordo com Garcez (2002), a escrita é uma construção social, coletiva, que faz parte da história de cada indivíduo. Sem a escrita seria quase impossível termos conhecimentos das civilizações passadas. As gerações passaram a arquivar seus documentos quando aprenderam a registrar seus códigos e até hoje nossas práticas baseiam-se e dependem sempre da função do outro ao longo da vida. Se escreve para anotar, para guardar, registrar entre outras atividades que tem como foco o outro, outros povos, outras gerações, outros leitores.

A última etapa, consiste na revisão/reescrita. Para Leite (2012), uma atividade de reflexão sobre a escrita se dá, na maioria das vezes, num momento posterior à produção da primeira versão do texto. Essa etapa é importante, pois ela instrumentaliza os alunos para agirem como autocorretores do seu texto. Assim, de acordo com Leite (2012), é através da prática de reescrita que o aluno pode conquistar habilidades e domínio da modalidade escrita. O processo de ser o seu avaliador o ajuda a aprender mais sobre os gêneros e suas respectivas características e isso vai melhorando seu desempenho na produção e seus textos vão sendo aperfeiçoados.

Essa etapa da produção da reescrita não é menos importante que as demais, pois ela faz parte de um processo amplo e complexo que envolve uma série de conhecimentos sobre linguagem, normas gramaticais, função comunicativa e a estrutura composicional dos gêneros. Conforme Leite (2012), a reescrita pode ser realizada individualmente, em duplas, em grupos maiores, pode envolver todo o coletivo da classe; receber orientação através da intervenção de um professor ou de um material didático; pode constituir-se de uma tarefa em

que os alunos são solicitados a revisar e reelaborar seus textos sem a orientação de outro leitor e por fim, consistir na reelaboração de todo o texto ou apenas de alguns fragmentos.

Em relação à reescrita mediada pelo professor, caso existente na elaboração na nossa pesquisa, Ruiz (2015) afirma que as orientações do docente são determinantes para a revisão e posterior reescrita dos alunos. Quando há intervenção do professor, os alunos são mais conscientes do que é produzir um texto, pois é a partir dos apontamentos sobre a escrita de um bom texto que os alunos atingem o sucesso em suas produções. Uma dessas intervenções é a correção escrita que o professor realiza apontando os problemas e direcionando o olhar para os critérios da produção. Assim, podemos definir correção como:

[...] o trabalho que o professor (visando a reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2015, p. 19. Grifo da autora).

Assim como a reescrita, a correção constitui-se de um processo, pois elas não são consideradas o ponto final da produção. Ruiz (2015) apresenta quatro tipos de correções assumidas pelo professor: a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual interativa. Na correção indicativa, o professor detecta as inadequações que aparecem no corpo do texto através de um sublinhado, um círculo ou outro tipo de sinalização. A inadequação é apenas aponta e não é possível saber a natureza do problema. As indicações dos erros podem ser feitas na margem ou no corpo do texto e o aluno é responsável pela sua reescrita. A correção resolutiva é a que “[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo as palavras, frases e períodos inteiros”. (RUIZ, 2015, p. 41). Neste tipo de correção, o aluno apenas acata a correção do professor reescrevendo o que ele colocou no texto.

A correção classificatória consiste na identificação dos erros que são classificados através de símbolos criados pelo professor. Os alunos são responsáveis pela reescrita do seu texto. Por fim, temos a correção textual-interativa. Segundo Ruiz (2015, p. 47), esse tipo de correção “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pelo qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno.” Esses comentários serão realizados após o texto em forma de “bilhetes”, porém, algumas vezes devido à extensão do recado, mais parecerá uma carta.

Em nossa pesquisa colocamos em prática a correção textual-interativa e, também, pode conter os traços de uma ou mais citadas. Essa junção nos forneceu resultados mais consistentes.

No tópico a seguir, abordaremos a argumentação na produção dos textos escritos.

2. 2 A argumentação em produção de textos escritos

Vivemos em um mundo onde somos, diariamente, solicitados a nos posicionarmos sobre determinados assuntos que provocam visões distintas. Partindo desse pressuposto, cabe à escola proporcionar ao aluno um ensino que desperte a sua criticidade em defesa do seu ponto de vista. Para isso, é preciso que se inicie o ensino da argumentação a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que o discente seja capaz de desenvolver seus argumentos nas diversas situações de comunicação.

Apesar desse papel da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) constataam apenas uma necessidade de desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de ideias desde o Ensino Fundamental, mas não abordam a produção dos textos argumentativos nas séries iniciais, a produção desses textos é contemplada apenas nos anos finais. O que é comprovado a partir das palavras de Pereira (2008, p. 49), quando afirma que “o ensino do texto argumentativo, de modo geral, nas escolas brasileiras, inicia-se nas séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, mas sua obrigatoriedade como conteúdo curricular destaca-se no ensino médio”.

Autores como Brassard e Ferro (1997, p. 16) apresentam justificativas para esse ensino tardio da argumentação. Segundo eles, as crianças só conseguem adquirir uma argumentação mais elaborada por volta dos 12-13 anos e que também pode “[...] haver uma estreita relação entre o fator idade e o desenvolvimento das habilidades para a construção do discurso argumentativo bem elaborado”. Ou seja, a partir dessas declarações, infere-se que o aluno só é capaz de desenvolver a argumentação quando seu cognitivo estiver desenvolvido.

Porém, existem outros autores defendem que o trabalho com a argumentação deve iniciar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre eles destacamos Leitão (2011), conforme a autora, as crianças desde muito cedo, por volta dos dois ou três anos de idade, já são capazes de argumentar, embora ainda tenham que percorrer um longo caminho para expressar um pensamento crítico-reflexivo sobre determinada realidade. Percebemos, então, que, quanto mais cedo a criança iniciar o contato com o texto argumentativo, mais ela será

capaz de desenvolver estratégias argumentativas para defender o seu ponto de vista sobre determinado assunto.

Os PCN's (1998) orientam a prática pedagógica nas escolas, porém não há um direcionamento para o trabalho com a produção textual escrita de textos argumentativos, eles indicam o trabalho com a argumentação a partir do gênero oral debate, onde o aluno expressa oralmente o seu ponto de vista. Tal fato ocorre, provavelmente, devido à obrigatoriedade de o ensino desses gêneros argumentativos só ocorrer no Ensino Médio ou por acreditar nessa necessidade da maturação cognitiva dos alunos para argumentar.

Apesar dessa situação, é importante que o professor trabalhe a argumentação na produção textual escrita através de metodologias que estimulem o aluno a desenvolver sua capacidade argumentativa na escrita. Para tal ação, o docente tem disponível uma diversidade de gêneros discursivos para o desenvolvimento do seu trabalho. A partir desses gêneros discursivos, cabe ao professor a seleção ou elaboração de atividades que contemplem a argumentação para desenvolver a capacidade argumentativa dos seus alunos.

É válido destacar que a importância do ensino da argumentação não é somente para que o aluno tenha êxito em uma prova de vestibular ou no Enem, mas porque ele desenvolve o raciocínio crítico dos discentes, torna-o um cidadão ético que sabe se colocar em sociedade e exerça sua cidadania, conquistando seus direitos através de bons argumentos para os questionamentos que lhe são apresentados. Assim, concordamos com Leal (2006), quando ela declara que argumentar é uma prática social muito importante na vida dos indivíduos em todos os setores da sociedade, pois é através da defesa dos argumentos que ganhamos espaço e autonomia.

Concluído os estudos sobre a argumentação em produção de textos escritos, partiremos para o aporte teórico que aborda a argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica, estudo que servirá de base para a análise do nosso *corpus*.

2. 2. 1 Argumentação: da Retórica à Nova Retórica

Nesse subtópico trataremos da argumentação desde a sua origem até a publicação do Tratado da Argumentação, quando a argumentação é caracterizada por uma perspectiva discursiva.

De acordo com Reboul (2004), a retórica não nasceu em Atenas, mas, sim, na Sicília grega, por volta de 465 a. C., após a expulsão dos tiranos. Devido aos laços estreitos que tinha com a Sicília, Atenas adotou rapidamente a retórica, porque naquele período não existiam

advogados, caracterizando, assim, a sua origem como judiciária. Devido a esse fato, era preciso proporcionar aos disputantes um meio de defender sua causa. Portanto, Córax e Tísias publicaram uma coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça. Essa coletânea recebeu o nome de “arte oratória”.

Assim, Córax apresenta a primeira definição da retórica. Ele a define como “criadora de persuasão”. Comprovamos essa definição, a partir das palavras de Reboul (2004, p. 1), quando ele afirma que “a retórica é anterior a sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir.”. A partir de então, a retórica é consagrada como arte da persuasão. Segundo Abreu (2004, p. 9), “persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro a agir.”, ou seja, a persuasão tem como objetivo levar o outro à aceitação de uma ideia.

Passado algum tempo, Górgias surge com uma nova origem da retórica: a origem literária. Dessa forma, ele atribuiu um novo conceito de literatura para os gregos, pois estes consideravam a literatura somente como poesia. Górgias foi um dos criadores do discurso epidíctico que se caracteriza, conforme Reboul (2004) por louvar ou censurar um homem ou categoria de homens, a fim de orientar escolhas futuras.

A retórica de Górgias foi considerada bastante sofisticada e caracterizavam - na como a arte do discurso persuasivo. Para Reboul (2004) esse

[...] discurso não pode mais pretender ser verdadeiro, nem mesmo verossímil, só poderá ser eficaz; em outras palavras, próprio para convencer, que no caso equivale a vencer, a deixar o interlocutor sem réplica. A finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder. (REBOUL, 2004, p. 10).

Percebemos, então, que Górgias define a retórica como aquela que é capaz de dominar pelo discurso, pois a interação entre o orador e o ouvinte não existe. Aqui, o orador impõe suas palavras, dominando o discurso sem permitir que seu interlocutor questione o que foi apresentado a ele. Tempos depois, surge Aristóteles com uma nova definição de retórica. Nas palavras de Aristóteles, a retórica:

[...] não se reduz ao poder de persuadir [...]; no essencial, é a arte de achar meios de persuasão que cada caso comporta. Em outras palavras, o bom advogado não é aquele que promete a vitória a qualquer custo, mas aquele que abre para a sua causa todas as probabilidades de vitória. (REBOUL, 2004, p. 24)

Observamos que, nesse período, a retórica destina-se a descobrir, para cada caso, argumentos que sirvam para persuadir. Sua grande inovação foi dar lugar ao argumento lógico como elemento central na arte da persuasão. Para ele, “[...] a sua retórica é sobretudo uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo retórico; isto é, uma teoria da argumentação persuasiva. E uma das maiores qualidades reside no facto de ela ser uma técnica aplicável a qualquer assunto.”. (ARISTÓTELES, 2005, p. 34).

Dois mil anos após Aristóteles, surge em 1970, na Bélgica, o Tratado da Argumentação - TA, uma obra publicada por Chaim Perelman e Lucie Olbrechts – Tyteca. Este tratado deu início a uma nova definição da retórica e visava o estudo das técnicas discursivas que possibilitam “[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento.”. (PERELMAN E TYTECA, 2005, p. 4). Nesse contexto da argumentação, os espíritos são todos os seres a quem destinamos nossos argumentos. Eles representam o auditório a quem o orador se dirige. Segundo estes autores, o auditório³ constitui-se daquelas pessoas a quem o orador busca influenciar com a sua argumentação.

Como a argumentação no TA é inerente à adesão de espíritos, ela se desenvolverá em função de um auditório. Dessa forma, o orador busca adaptar-se ao seu auditório, para que ele aja eficazmente sobre os espíritos. De acordo com Perelman e Tyteca (2005, p. 50) a argumentação é eficaz quando “[...] consegue essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.”.

A partir da afirmação dos autores exposta acima, constatamos que é inconcebível a argumentação sem o uso da linguagem, porque é através dela que ocorrerá diálogo entre o orador e o auditório possibilitando a adesão dos espíritos às teses, esteja o auditório contra ou a favor às teses apresentadas. Esse comportamento do auditório possibilita uma maior interação entre ele e o orador. É a partir dessa interação que a Nova Retórica, direciona seus estudos sobre a argumentação.

Ressaltamos que Perelman e Tyteca, em sua retórica, mantêm a ideia de auditório da retórica antiga. Porém, os estudos não serão mais direcionados aos discursos orais, mas sim aos textos escritos que serão seus objetos de estudos na argumentação. De acordo com esses autores, essa ênfase nos textos escritos deve-se às mais variadas formas de apresentação deles, permitindo, assim, um estudo concebido em sua generalidade sem deter-se a discursos com

³ O assunto sobre auditório será discutido no subtópico 2.2.1.1.

estrutura e tamanho mais ou menos aceitos. Finalizamos com a palavra de Meyer *apud* Perelman e Tyteca(2005) sobre a teoria da Nova Retórica. Para ele,

A Nova Retórica é, então, o “discurso do método” de uma racionalidade que já não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões. Já não se trata de privilegiar a univocidade da linguagem, a unicidade *a priori* da tese válida, mas sim de aceitar o pluralismo, tanto nos valores morais como nas opiniões. A abertura para o múltiplo e o não-coercivo torna-se, então, a palavra mestra da racionalidade. (MEYER *apud* PERELMAN E TYTECA, 2005, XX – grifos do autor).

Percebemos, aqui, que a Nova Retórica apresenta uma nova forma de ver a argumentação. Após a publicação do TA, a argumentação passou a ter uma perspectiva discursiva possibilitando a interação entre os envolvidos nela. A tese, que antes era uma imposição para o interlocutor do discurso, passa a ser questionada pelo auditório, ou seja, o interlocutor pode se manifestar contra ou a favor do que foi apresentado, tornando possível o diálogo entre eles. Cabe, então, ao orador atentar a seu discurso e adaptar a sua linguagem ao auditório para que ele consiga a adesão de quem interage, tornando sua argumentação eficaz. A partir do exposto, veremos, a seguir, essa perspectiva discursiva que caracterizou a argumentação na Nova Retórica.

2. 2. 1. 1 A Nova Retórica: a argumentação sob uma perspectiva discursiva

Argumentar é, antes de tudo, saber incluir-se ao universo do outro, através de seus relacionamentos interpessoais. Quando nos integramos ao outro, além de gerenciar as informações trocadas entre nós, gerenciamos também a nossa relação com o outro. É através dessa integração que deve ser construída de modo construtivo e cooperativo que podemos obter, também, aquilo que queremos. Para Abreu (2004, p. 9),

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informações, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. [...] Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Portanto para que a argumentação aconteça é necessário que haja esse contato com o outro, o que podemos chamar de um contato de espíritos. Essa relação ocorre entre o orador e seu auditório. Devido à necessidade do contato com o outro, a argumentação nunca se desenvolverá no vazio, para que sua ação não seja nula. A partir disso, afirmamos que toda argumentação tem como finalidade “[...] provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento [...]” (PERELMAN, 1997, p. 29).

Para que essa adesão do auditório ocorra, é preciso que se estabeleçam condições prévias para a sua realização. Primeiramente é preciso que se defina uma tese. Segundo Ide (2000), a tese é uma frase que exprime o que diz o texto. Ao defendê-la, é importante que o orador use uma linguagem comum, uma técnica que possibilite a comunicação com seu auditório. Em um discurso, ao assumir o papel de orador, devemos nos adaptar às condições intelectuais e sociais dos que nos ouvem, por exemplo, é aconselhável evitar usar determinados termos de uma área para quem não pertença a ela. Com isso, todos compreenderão tudo o que foi falado, possibilitando a adesão da tese.

Outra condição é que este contato com o outro seja feito de forma positiva, havendo sinceridade entre as partes envolvidas na argumentação. Esse contato positivo também se realiza quando se sabe ouvir o outro, oportunizar que ele apresente o que tem a falar. A partir do exposto, Perelman (2005, p. 19) declara que saber “[...] ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. [...]”. Por fim, o orador deve agir de forma ética, argumentar de forma honesta e transparente, passando credibilidade a seu processo argumentativo, para que sua argumentação não seja um sinônimo de manipulação.

Conforme o exposto, o contato entre o orador e seu auditório é indispensável para o desenvolvimento da argumentação. Afirmamos, também, de acordo com as palavras de Perelman & Tyteca (2005, p. 21) que “[...] a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, sendo, portanto, relativa ao auditório que procura influenciar.”. Neste caso, é importante que o orador conheça aquele a quem ele pretende conquistar.

Quem seria esse auditório? Quem constituiria esse elemento importante para a argumentação? Será que podemos defini-lo como todos aqueles que escutam o orador? Não. Nem sempre o auditório é constituído daqueles a quem o orador interpela. Ele pode proferir o seu discurso para uma pessoa, mas esse discurso pode dirigir-se também a outros indivíduos que não participavam do momento da argumentação.

A partir das dúvidas sobre a definição de auditório, podemos defini-lo “[...] como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. [...]” (Perelman & Tyteca, 2005, p. 22). Esse conjunto pode ser de qualquer tamanho e variar muito. Pode ter o

tamanho de um país inteiro durante uma comunicação pelo rádio ou televisão, por exemplo, durante a transmissão das propagandas eleitorais ou pode ter o tamanho de um pequeno grupo, no caso a família ou as pessoas de uma empresa; pode ser constituído por apenas uma pessoa: um amigo, um namorado ou um cliente e por fim, pode constituir-se pelo próprio sujeito. A partir das variações do tamanho desse conjunto, ele pode ser caracterizado em três espécies de auditórios:

O primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que chamaremos de auditório *universal*; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige; o terceiro, enfim, constituído pelo *próprio sujeito*, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos. (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 34).

A primeira espécie classificada como auditório universal, retrata o conjunto de pessoas sobre as quais não temos o controle de variáveis, por exemplo, consideramos um auditório universal os telespectadores de um jornal exibido à noite. Os telespectadores são qualificados como auditório universal, porque é constituído por várias pessoas, sejam elas do sexo masculino ou do sexo feminino, de idades, profissões e níveis de instrução diferentes e que residem nas diferentes regiões do país.

A segunda espécie formada, no diálogo, unicamente pelo interlocutor a quem se dirige classificaremos, baseados nos teóricos Perelman & Tyteca, como auditório particular. Esses autores declaram que:

[...] mesmo quando o ouvinte único, seja ele o ouvinte ativo do diálogo ou um ouvinte silencioso a quem o orador se dirige, é considerado a encarnação de um auditório, nem sempre se trata do auditório universal. Ele também pode ser – e muito amiúde o é – a encarnação de um auditório particular. (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 44)

Esse ouvinte único que constitui o auditório particular pode ser representado apenas por uma pessoa ou por uma amostra de um grupo de um mesmo gênero, por exemplo, um grupo de alunas do Ensino Médio, jovens e com o mesmo nível de escolaridade. Designamos, assim, auditório particular como o conjunto de pessoas sobre as quais controlamos as variáveis. É importante atentarmos que ao argumentarmos diante de um auditório particular, sejamos capacitados de defender os mesmos argumentos perante um auditório universal, a fim de que situações desagradáveis não sejam desencadeadas e não possam ser solucionadas. Com

isso, seja qual for o auditório, cabe ao orador adaptar seu discurso a ele, escolhendo os argumentos apropriados para as circunstâncias no momento da argumentação.

Na terceira espécie, constituída pelo próprio orador, ela se constrói através da deliberação consigo mesmo. Aqui, não há a preocupação com a defesa de uma tese, não há a necessidade de escolher argumentos que favoreçam a adesão dessa tese a ser defendida. Portanto, “[...] a pessoa deve, notadamente, conceber-se como dividida em pelo menos dois interlocutores que participaram da deliberação. [...] Ela parece constituída com base no modelo da deliberação com outrem. [...]” (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 16). Ou seja, ele não precisa convencer outro, ele procura a voz da sua própria razão. Constatamos, então, que ao deliberar consigo mesmo, o orador prova da sua própria argumentação, dos seus argumentos.

Percebemos, então, que para haver uma argumentação eficaz, é necessário que o orador tenha conhecimento do seu auditório para adaptar-se a ele. Assim, conseguiremos atingir o objetivo da argumentação que provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que será definida no subtópico a seguir.

2. 2. 1. 2 As teses

De acordo com as palavras de Perelman e Tyteca (2005), toda argumentação tem como objetivo provocar ou aumentar a adesão de uma tese. Portanto, é válido destacar que para haver argumentação é preciso defender uma tese. Essa afirmação pode ser comprovada, a partir do que foi exposto em Abreu (2004) quando ele menciona que:

A primeira condição da argumentação é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é a resposta.[...] No plano das ideias, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem. (ABREU, 2004, p. 14)

A partir do exposto acima, concluímos que a tese pode ser considerada como o elemento essencial para a argumentação. Segundo Perelman (2005), para qualquer argumentação ser eficaz, esta deve apoiar-se nas teses admitidas pelo auditório. É a partir dela que os argumentos, pró e contra, se fortalecerão. Para Ide (2000, p. 51), “a tese define-se, pois, como uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro e o falso.”. A partir dessa afirmação, constatamos que os dois papéis fundamentais

da tese são formular o que diz o texto e dizer o verdadeiro ou o falso. Para o autor, “o papel da tese será formular, dando a lógica as regras e os meios (os instrumentos) dessa formulação” (IDE, 2000, p. 52).

De acordo com Ide, diante de um texto, a questão a ser contemplada não é “o que me diz um texto?”, sequer “o que é que digo do texto?”, mas sim, de forma bem objetiva, questionar-se sobre “o que é que diz o texto?”. Segundo o autor, a expressão “Vou dar a minha opinião” revela preguiça, pois a opinião é muito subjetiva. Na maioria das vezes, ela mostra o empobrecimento do pensamento, reduzindo-o a uma série de impressões afetivas somente para mim. Conclui-se então que a primeira função da tese “é evitar ao máximo que o intelecto caia nas armadilhas do afetivo [...]” (IDE, 2000, p. 55)

Ide (2000) afirma que a formulação da tese possibilita uma melhor avaliação crítica do pensamento do autor, possibilitando a sinalização das principais contradições dele. Essas contradições existem até mesmo nos autores que estão acima de qualquer suspeita de manipulação. Enfim, a tese tem muita importância no processo da argumentação. É sobre ela que estabelecemos técnicas para construir o processo argumentativo. Essas técnicas serão abordadas no tópico a seguir.

2. 2. 1. 3 As técnicas argumentativas

Como em todo processo da argumentação, o papel do orador não é só apresentar seus argumentos, como o papel do ouvinte não é apenas ouvi-lo, mas cabe a este também argumentar espontaneamente, promovendo, assim, uma possível mudança na argumentação. Esse processo ocorre através de esquemas argumentativos a que chamaremos de técnicas argumentativas. Segundo Abreu (2004, p. 18), “as técnicas argumentativas são os fundamentos que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal.”

De acordo com Perelman e Tyteca (2005), podemos diferenciar esses esquemas, classificando-os em processos que ocorrem por ligação e processos que ocorrem por dissociação. Para esses autores:

[..]entendemos por processos de ligação esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro. Entendemos por processos de dissociação técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerado um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento. (PERELMAN E TYTECA, 2005, P. 235).

Perelman e Tyteca (2005) classificam os argumentos em quatro tipos. São eles: os argumentos quase-lógicos, os argumentos que se fundam na estrutura do real, os argumentos que fundam a estrutura do real e os que dissociam uma noção. Os três primeiros pertencem aos argumentos que ocorrem sob a forma de ligação e o último, refere-se, como o próprio nome revela, aos argumentos que ocorrem sob a forma de dissociação. Apresentamos a seguir, um aporte teórico sobre as técnicas argumentativas comentadas.

A. Os argumentos quase lógicos

Segundo Reboul (2004) essa expressão quase-lógica surpreende, pois um argumento ou é lógico ou não é. Eles recebem esse nome porque pressupõem sempre uma adesão a teses de natureza não-formal. Para Perelman (1997, p. 69), “os argumentos quase lógicos são aqueles que se compreendem aproximando-os do pensamento formal, de natureza lógica ou matemática. [...]”. Esses argumentos utilizam uma linguagem comum, possibilitando interpretações variadas, distanciando-se do caráter unívoco das demonstrações lógicas.

Abordaremos nessa pesquisa os seguintes argumentos quase lógicos: contradição e incompatibilidade, retorsão, ridículo, regra de justiça e reciprocidade, identidade e definição, analiticidade e tautologia, transitividade, inclusão e divisão e comparação.

- **Contradição e incompatibilidade**

Abreu (2004) afirma que, ao utilizar essa técnica argumentativa, o orador em sua argumentação procura demonstrar que a tese de adesão inicial é compatível ou incompatível com a tese principal. Entre os inumeráveis casos de incompatibilidade, apresentamos a retorsão, a autofagia e o ridículo.

Conforme Reboul (2004, p. 169), “a incompatibilidade está vinculada à retorsão, que consiste em retomar o argumento do adversário mostrando que na verdade este é aplicável contra ele mesmo. [...]”. Ou seja, a retorsão é uma réplica feita usando os argumentos do próprio interlocutor a favor do locutor. Em relação à autofagia, Perelman e Tyteca (2005) afirmam que esse argumento refere-se quando generalização de uma regra conduziria ao impedimento de sua aplicação, à sua destruição. Na autofagia, o argumento do interlocutor se destruiria por si mesmo.

- **Argumento do Ridículo**

Abreu (2004, p.21) define o argumento pelo ridículo como aquele que “[...] consiste em criar uma situação irônica, ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraindo dele todas as conclusões, por mais estapafúrdias que sejam.”.

No entanto, para Perelman e Tyteca (2005, p. 234), torna-se ridículo “[...] não só quem se opõe à lógica ou à experiência, mas também quem enuncia princípios cujas consequências imprevistas o põem em oposição a concepções que são naturais numa dada sociedade e que ele próprio não se atreveria a contrariar. [...]”.

- **Regra de justiça e reciprocidade**

Conforme Perelman e Tyteca (2005, p. 248) “a regra de justiça requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres de uma mesma categoria ou a situações que são integrados numa mesma categoria. [...]”. Ou seja, a regra de justiça fundamenta-se na situação que os indivíduos de uma mesma espécie e situações integrados de uma mesma categoria, devem ser tratados de forma igualitária, sem haver nenhuma distinção. Tal situação deve-se ao fato de não haver razões para este tratamento diferenciado. Fiorin (2017, p. 126) afirma que:

[...] todos esses argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar de alguém dizem respeito ao princípio da reciprocidade, pois o que se pretende é mostrar que, se o enunciatário estivesse no lugar de outro (do enunciador ou de uma terceira pessoa) não agiria diferente.

A partir dessa declaração, exemplificamos o argumento da reciprocidade através do velho ditado: “Não faça com o outro o que você não gostaria que fizessem com você.”. O princípio de reciprocidade fundamenta-se numa simetria de situações, corroborando, assim, as palavras de Perelman e Tyteca (2005, p. 250) ao declararem que “os argumentos de reciprocidade visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes. [...]”.

- **Argumento de identidade e definição**

Uma das técnicas inerentes à argumentação quase-lógica é a identificação dos diversos elementos que constituem o objeto do discurso. Um dos seus procedimentos mais característico é o uso das definições. Reboul (2004) caracteriza a definição como um caso de

identificação, pois, segundo o autor, é com ela que se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que se define, de tal modo que se possa substituir um pelo outro no discurso, sem haver alteração de sentido.

Perelman e Tyteca (2005), em consonância com Arne Naes, afirmam existirem quatro espécies de definições que levam à identificação do que é definido com o que o define. São elas: as normativas, as descritivas, de condensação e as complexas. Segundo os autores,

- 1) as definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos;
- 2) as definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento;
- 3) as definições de condensação, que indicam elementos essenciais da definição descritiva;
- 4) as definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos de três espécies precedentes. (PERELMAN e TYTECA, 2005, p. 239).

As quatro espécies de definições apresentadas acima referem-se à sinonímia do *definiendum* (definido) e do *definiens* (definição). Essas definições tornam-se perigosas e abusivas quando, sendo apenas normativa, pretende-se descritiva; quando, sendo condensada ou oratória, pretende-se completa.

- **Argumento de tautologia**

De acordo com Fiorin (2017, p. 117), “as tautologias são juízos cujo predicado não acrescenta nenhuma informação ao sujeito”. É uma proposição que permanece sempre verdadeira, uma vez que o atributo é uma repetição do sujeito. Assim, quando afirmamos que o sal é salgado ou que o doce é doce temos uma tautologia. Na argumentação, numa discussão não formal, a tautologia classifica-se como aparente, pois dado sujeito e predicado com vocábulos idênticos, eles apresentam significados diferentes remetendo a referentes diversos. Por exemplo, quando se pronuncia operação é operação, os vocábulos que assumem a função de sujeito e predicado, são idênticos na escrita, mas em relação a sua classificação, eles diferem-se. O primeiro classifica-se como substantivo, já o segundo, como predicado. Ressaltamos também que quando se diz operação não tratamos apenas do procedimento cirúrgico, mas queremos esclarecer que uma operação requer cuidados, pois oferece riscos.

- **Argumento de transitividade**

Fiorin (2017, p. 126) afirma que o argumento de transitividade “se baseia na relação matemática transitiva: se a é igual a b e b é igual a c , então a é igual a c .”. A partir dessa relação matemática, constatamos que existe uma transferência de características entre as premissas. Esse argumento classifica-se na categoria dos quase lógicos, pois sua transitividade pode ser contestada. Exemplificamos essa contestação através da máxima “se é amigo do meu pai, é meu amigo também”. Constatamos que o amigo do meu pai, necessariamente não precisa ser meu amigo.

- **Argumento de inclusão e divisão**

De acordo com Perelman e Tyteca (2005, p. 262), consideramos que o argumento de inclusão ocorre quando “[...] a relação do todo com as partes é tratada pelo ângulo quantitativo: o todo engloba a parte e, por conseguinte, é mais importante que ela; em geral o valor da parte será considerado proporcional à fração que ela constitui com relação ao todo. [...]”. Esse argumento fundamenta-se na ideia de que “o que vale para o todo vale para a parte”. Portanto, se o corpo é um organismo vivo e o coração faz parte desse organismo; então o coração é vivo.

Em oposição ao argumento de inclusão, existe o argumento de divisão. Esse argumento, segundo Reboul (2004, p. 171) realiza-se quando “[...] divide-se um todo – a tese por provar – em partes, e, depois de mostrar que cada uma delas tem a propriedade em questão, conclui-se que o todo tem essa mesma propriedade.[...]”. Ou seja, o que vale para as partes, vale para o todo. Assim, se as peças de uma máquina são de aço; logo, essa máquina também é de aço.

- **Argumento de comparação**

A comparação exerce um papel pedagógico muito forte, pois é a partir dela que tudo aquilo que é abstrato, ganha concretude. Essa concretude realiza-se através da aproximação ou distinção entre dois elementos que consiste no que chamaremos de argumento de comparação. No que afirma Fiorin (2017, p. 122), para fazer uma comparação “[...] não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles. [...]”.

As comparações podem ocorrer-se por oposição, quando diferencio o que é leve e o que é pesado; por ordenamento, quando faço a distinção do que é mais pesado e por ordenação quantitativa, quando apresento a pesagem através das unidades do peso. Além dessas três formas de ocorrer, a comparação pode manifestar-se pelo uso do superlativo.

Segundo Perelman e Tyteca (2005), é preciso diferenciar a comparação da identificação e do raciocínio por analogia. Esse argumento ainda apresenta dois procedimentos comparativos: o argumento pelo sacrifício e pela probabilidade. O primeiro trata do valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício, visando obter o resultado. Já o segundo, baseia-se no número de soluções entre as quais há que escolher.

B. Os argumentos baseados na estrutura do real

Para Reboul (2004, p. 173), os argumentos baseados na estrutura do real “[...] não se apoiam na lógica, porém na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas. Aqui, argumentar já não é implicar, é explicar. [...]”. Perelman (1997) diz que essas ligações podem ocorrer por meio de sucessão, como a relação de causa e efeito ou por meio da coexistência a relação entre as pessoas e seus atos.

B.1 Ligações de sucessão

De acordo com Perelman (1997, p. 97), na ligação de sucessão, “a argumentação pode dirigir-se para a procura das causas, para a determinação dos efeitos e para a apreciação de um facto pelas suas consequências.”. Ou seja, os argumentos usados nas ligações de sucessão são aqueles que conectam um fenômeno a suas consequências, desenvolvendo uma argumentação que justifique, explique e, muitas vezes, oriente as investigações. Elas ocorrem através dos seguintes argumentos: causal, pragmático, desperdício, da direção e da superação.

- **Argumento causal**

Para Perelman e Tyteca (2005, p. 299) o argumento por vínculo causal exerce um papel essencial na argumentação, provocando efeitos argumentativos tão numerosos quanto variados. Esse tipo de argumento possibilita a argumentação através de três tipos: argumentação que se sucede por meio de um vínculo causal, argumentação que tende a descobrir a existência de uma causa e a argumentação que evidencia o efeito que resulta dos acontecimentos.

Fiorin (2017, p. 151) afirma que “uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos.”. É válido ressaltar que um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e cabe ao enunciador escolher aquela ou aquelas causas para obter seus propósitos comunicativos. Ou seja, através das causas apresentadas, o orador busca conseguir a adesão do auditório ao qual se dirige no momento da argumentação.

- **Argumento pragmático**

Perelman & Tyteca (2005, p. 303), denominam o argumento pragmático como “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”. Esse argumento consiste na relação entre dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal.

Abreu (2004) nos chama atenção para que tenhamos muito cuidado e muita ética no uso do argumento pragmático, para que não justifiquemos nossas escolhas através do ditado “os fins justificam os meios.”. O argumento pragmático pode ser usado, por exemplo, quando se adota uma lei, avaliamos as razões para essa adesão, imaginando quais os benefícios que ela pode nos proporcionar.

- **Argumento do desperdício**

Para Fiorin (2017) o argumento do desperdício reflete na volta ao passado, isto é, nele propõe-se a continuidade de alguma coisa para que não sejam desperdiçados os esforços já efetuados. A reflexão parte do seguinte: muito já se investiu na produção passada e na elaboração de um determinado objetivo, não se pode parar e jogar tudo no lixo. Nele, incita-se a alcançar os objetivos, a não perder a motivação, argumentando-se que não se deve jogar fora o que já se fez.

Assim, quando iniciarmos um trabalho, ele deve ser concluído haja o que houver no percurso da realização do trabalho, considerando todo o investimento, o esforço e tudo o que já foi realizado para não ser desperdiçado. Esse argumento pode ser aplicado, por exemplo, O argumento do desperdício pode ser aplicado, por exemplo, quando o pai quer convencer o filho a não abandonar o ensino superior em andamento.

- **Argumento de direção**

O argumento de direção implica a existência de uma série de etapas direcionadas a atingir certo objetivo. Perelman e Tyteca (2005, p 321) declaram que “o argumento da direção consiste, essencialmente, no alerta contra o uso do procedimento das etapas: se você ceder esta vez, deverá ceder um pouco mais da próxima e sabe deus onde vai parar. [...]”. Caso você, enquanto orador, não rejeite algo proposto em uma determinada situação, a argumentação por direção, conforme Fiorin (2017, p. 169), “[...] desencadeará uma reação em cadeia, uma perda de controle, uma consequência indesejada. [...]”.

- **Argumento de superação**

Para Reboul (2004), a finalidade é o motor do argumento de superação. Aqui, o que interessa é o que buscamos sem importar a forma como obtemos o resultado. Este argumento opõe-se ao de direção, Perelman e Tyteca (2005, p. 327) expressam que

Ao contrário do argumento de direção, que desperta o temor de que uma ação nos envolva num encadeamento de situações cujo desfecho se receia, os argumentos da superação insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor.

O importante no argumento de superação é não é só realizar o objetivo, mas sempre continuar, ir em frente, transcender, superar, ir além dos resultados por etapas. O que se alcança como resultado nessas etapas não é considerado obstáculos, mas sim, um incentivo para que se prossiga indefinidamente numa certa direção, que se alcance um patamar superior.

B.2 Ligações de coexistência

Segundo Fiorin (2017, p. 170) “Os argumentos de coexistência são aqueles que relacionam um atributo com a essência ou de um ato com a pessoa. A essência e o ato permitem explicar ou prever fatos que são considerados sua manifestação.”. Com isso, podemos inferir do exposto, que as ligações de coexistência vinculam a construção do ser humano a seus atos. Desse modo, os argumentos de coexistência abordados a seguir serão: de autoridade, de ato e de pessoa e de ruptura e travagem.

- **Argumento de autoridade**

É também influenciado pelo argumento de prestígio, pois utiliza como recurso argumentativo os atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese. As palavras de Fiorin (2017, p. 176) vão ao encontro do que foi exposto ao afirmar que o argumento de autoridade tem como objetivo “[...] levar a plateia a aceitar um ponto de vista, baseando-se na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal. [...]”.

Também conhecido como *argumentum ad verecundiam*, ele apela para a modéstia, para o respeito e para a reverência da autoridade invocada. Isso se deve ao fato dessa autoridade ser considerada fonte de conhecimento em um tema. A autoridade pode ser uma pessoa, um grupo humano ou uma época gloriosa. Vale destacar que nenhuma autoridade prevalece sobre uma verdade demonstrável.

- **Argumento de ato e de pessoa**

Reboul (2004, p. 176) afirma que “o argumento de pessoa baseia-se no nexos entre a pessoa e seus atos, nexos que permite presumir os atos dizendo que se “conhece a pessoa”, julgá-las dizendo que são típicas dela”, que “ela não vai mudar”. A partir do exposto, podemos afirmar que a imagem de uma pessoa está totalmente relacionada aos seus atos.

Segundo Perelman e Tyteca (2005), ato é mais que um indício, um elemento que permite construir e reconstruir nossa imagem de pessoa, ou seja, ato podem ser ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos, resumindo, tudo que é considerado emanção da pessoa.

De acordo com os autores acima, “A reação do ato sobre o agente é capaz de modificar constantemente a nossa concepção da pessoa, em se tratando de atos novos que lhe atribuímos ou de atos antigos aos quais nos referimos. [...]” (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 337). Esses atos asseguram certa continuidade na construção da pessoa, contribuindo para sua reputação, seja ela digna de mérito ou não.

- **Argumento de ruptura e de travagem**

Quando não há compatibilidade sobre o que julgamos da pessoa e o que pensamos sobre terminado ato, técnicas que rompem ou refreiam essa interação devem ser colocadas em ação. Perelman e Tyteca (2005) classificam essas técnicas como técnicas de ruptura e técnicas

de refreamento. Esses autores classificam a técnica de ruptura através dos dois procedimentos mencionados a seguir:

A técnica mais eficaz para impedir a reação do ato sobre o agente é considerar este um ser perfeito, no bem ou no mal, considerá-lo um deus ou um demônio. A técnica mais eficaz para impedir a reação do agente sobre o ato é considerar este último uma verdade ou expressão de um fato. (PERELMAN e TYTECA, 2005, p. 353).

Perelman e Tyteca (2005, p. 358) denominam as técnicas de refreamento como “Os casos em que a ação do ato sobre a pessoa ou da pessoa sobre o ato é completamente rompida [...]”. Essas técnicas procuram restringir a influência do ato sobre a imagem da pessoa. Um exemplo de refreamento é o preconceito, ele contribui para a estabilidade das concepções que temos sobre uma pessoa.

B.3 Ligações simbólicas

A ligação simbólica atribui a qualquer ato, a qualquer coisa ou a qualquer acontecimento um valor simbólico. Assim, tudo que diz respeito ao símbolo diz respeito também ao simbolizado. O símbolo é mais concreto, mais manipulável que o simbolizado.

Para que as ligações simbólicas desempenhem seu papel, Perelman e Tyteca (2005, p. 378) afirmam que “[...] é preciso que o símbolo e o simbolizado estejam integrados numa realidade mítica ou especulativa, na qual participam um do outro [...]”, já que é a partir da sua natureza quase mágica que ela se distinguirá das outras ligações, tanto de sucessão como a de coexistência.

As ligações simbólicas ocorrem através da transferência de valores entre símbolo e simbolizado. Assim, quando algum objeto é escolhido como símbolo representante de alguma coisa, ele passa a despertar valores representativos relacionados a um vínculo de participação indispensável para despertar, por exemplo, um fervor patriótico e religioso, quando simbolizados, respectivamente, pela bandeira e uma cruz.

C. Argumentos que fundam a estrutura do real

Os argumentos que fundamentam sua estrutura também se classificam como empíricos, porém não se apoiam no real. De acordo com Reboul (2004, p. 181), eles “[...]”

criam-na; ou pelo menos a completam, fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não vistos, não suspeitados.”.

Perelman e Tyteca, no Tratado da argumentação, dividem esse tipo de argumento em dois grupos: o fundamento pelo caso particular e o raciocínio por analogia.

B. 1 Fundamento pelo caso particular

Neste tipo de argumentação, o orador recorre ao caso particular para mostrar suas propostas. Conforme Perelman e Tyteca (2005, p. 399), as ligações que fundamentam o real podem desempenhar “[...] papéis variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará numa regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação. [...]”. Vejamos esses três tipos de argumento separadamente abaixo.

- **Argumento pelo exemplo**

A argumentação pelo exemplo se realiza quando sugerimos a imitação das ações de outras pessoas, sejam elas pessoas a quem admiramos, sejam elas célebres, famosas ou até mesmo pessoas da nossa família. Para Perelman e Tyteca (2005, p. 399) :

A argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela se recorre – certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização desses casos particulares.

Nesse tipo de argumentação, partimos de um caso particular para uma regra. Esse caso particular serve para comprovar uma tese. Quando argumentamos pelo exemplo, devemos ter cuidado, pois o exemplo não deve ser contestado já que ele é a razão que fará que a tese defendida receba adesões.

- **Argumento pela ilustração**

Perelman e Tyteca (2005, p. 407) afirmam que o argumento pela ilustração “[...] tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral[...]”. Enquanto na argumentação pelo exemplo partimos da

generalização para a criação de uma regra, na ilustração, objetivamos o reforço de uma tese já considerada aceita, atuando na consciência através da comoção, dos sentimentos.

- **Argumento pelo modelo e antimodelo**

A argumentação pelo modelo, segundo Perelman (1997), presume que se trata de uma autoridade que através do seu prestígio serve de garantia a uma ação pretendida. Assim, cabe a essas autoridades que sabem que são consideradas como modelos devem atentar ao seu comportamento e observar o que dizem em sociedade.

Perelman (1997, p. 123) destaca que “[...] só se imitam aqueles que se admiram, que têm autoridade, prestígio social, devidos à sua competência, às suas funções ou ao extrato social a que pertencem.”. Com isso, para servir de modelo é preciso um mínimo de prestígio, já que não é recomendável imitar qualquer um, porque um modelo indica um comportamento a seguir e servir também de consentimento a uma atitude adotada.

De fato, quando nos referimos a um modelo, ele nos incentiva a certas condutas, mas quando este modelo nos apresenta um comportamento que nos afasta dele, uma conduta que nos distancia da sua reprodução, temos um antimodelo. O antimodelo nos mostra aquilo que devemos evitar. Antigamente, pensadores como Montaigne, considerava a ação do antimodelo muito mais eficaz. Segundo Perelman & Tyteca (2005, p. 418):

[..]um traço importante distingue essa forma de argumentação daquela pelo modelo. Ao passo que, nesta última, propõe-se amoldar-se a alguém, ainda que de forma canhestra, e, assim, a conduta a ser adotada é relativamente conhecida, no argumento do antimodelo incentiva-se a distinguir-se de alguém, sem que nem sempre se possa inferir daí uma conduta precisa.

Podemos, então, empregar espontaneamente o argumento do modelo ou do antimodelo ao nosso próprio discurso. Porém não fundamentamos nossas crenças somente com nossa autoridade. É preciso que haja prestígio no comportamento do orador para que ele incentive o auditório a se comportar como ele, servindo, assim, de modelo. Caso ocorra o inverso, o orador servirá de antimodelo, o auditório rejeitará seu comportamento.

Como exemplo de antimodelo, citamos um caso que ocorre em algumas famílias, onde o pai é alcoólatra e seus filhos, devido aos problemas que sofreram em consequência ao alcoolismo do pai, repugnam bebidas alcoólicas.

C. 2 Raciocínio pela analogia

A analogia consiste na relação de semelhança estabelecida entre duas ou mais entidades distintas. Reboul (2004, p. 185) afirma que “Racionar por analogia é constituir uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança de relações. [...]”. Segundo Perelman e Tyteca (2005), o valor argumentativo da analogia torna-se evidente quando consideramos a analogia como uma similitude de estruturas, apresentada através do esquema: “A está para B assim como C está para D.”.

A metáfora, definida por Quintiliano *apud* Perelman e Tyteca (2005, p. 453) como “uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou uma locução.”, é uma forma de argumentar por analogia. Os autores consideram a metáfora um tropo por excelência.

C. Argumento por dissociação de noções

Diferentemente dos argumentos apresentados acima, os quais associavam noções, o argumento em estudo, dissocia noções em pares hierarquizados, mostrando que não há ligação ente os conceitos ou que eles estão indevidamente vinculados. De acordo com as palavras de Perelman e Tyteca (2005)

A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes. (PERELMAN E TYTECA, 2005, P. 468).

A partir do exposto, a argumentação da dissociação das noções realiza-se através do desejo de remover uma incompatibilidade presente nos pares hierarquizados, modificando, assim, as realidades que os separa.

Dentre os pares hierarquizados abordados na dissociação das noções, o mais importante é aquele voltado para o par aparência/ realidade. É importante fazer a distinção entre as aparências que correspondem à realidade e as que não correspondem ou que são enganosas. A partir disso, Fiorin (2017, p. 193) declara que é preciso “[...] desvelar a essência para mostrar que a aparência é enganosa.”. Assim, Perelman (1997) afirma que:

A aparência nada mais é que uma manifestação da realidade: é a realidade como tal aparece, tal como se apresenta à experiência imediata. Mas quando

as aparências são incompatíveis – quando, por exemplo, o ramo mergulhado na água aparece quebrado para a visão e direito quando tocamos – não podem representar a realidade tal como ela é, pois a realidade é regida pelo princípio de não – contradição: um mesmo objecto não pode, simultaneamente e na mesma relação, ter e não ter uma propriedade *P*. (PERELMAN, 1997, P. 139-140)

Como a incompatibilidade é uma característica da aparência, percebemos pelo exemplo apresentado, percebemos que não é possível corrigir o que vemos com o tato, já que o tato também tem suas ilusões, inferimos, então, que a aparência tátil é incompatível com a visual. O par aparência/ realidade pode ser apresentado sob a forma do par termo I/ termo II. O termo I corresponde ao aparente, ao que se apresenta em primeiro lugar. O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I. Em relação ao termo I, o termo II, será concomitantemente normativo e explicativo.

Muitos outros pares, assim como o par aparência/ realidade, são constituídos por analogia. Podemos trabalhar com uma infinidade de pares. A seguir, expomos alguns deles: meio/ fim, consequência/ princípio, ato/ pessoa, acidente/ essência, ocasião/ causa, relativo/ absoluto, subjetivo/ objetivo, múltiplo/ uno, normal/ normativo, individual/ universal, particular/ geral, teoria/ prática, linguagem/ pensamento, letra/ espírito... Nesses pares, dependendo da situação ocorrida, é possível avaliarmos um dos termos da oposição como positivo e o outro, negativo. Exemplificamos essa classificação através das características da escola literária do Romantismo. No período do Romantismo, houve a valorização do subjetivo em relação ao objetivo, o individual em relação ao universal.

Com a apresentação deste breve aporte teórico sobre as técnicas argumentativas, finalizamos este assunto com os argumentos por dissociação das noções. É importante lembrar que essas técnicas argumentativas expostas aqui sustentam a argumentação e contribuem eficientemente para a defesa de uma tese.

2. 2. 1. 4 Os valores e suas hierarquias

Os valores da argumentação, de acordo com Perelman & Tyteca (2005), são objetos de acordo sobre os quais é pretendida apenas a adesão de auditórios particulares. Segundo os autores, os valores intervêm em toda a argumentação. Nos raciocínios de ordem científica limitam-se à formação dos conceitos e das regras. Já nos campos jurídico, político, filosófico

os valores intervêm como base da argumentação em todo seu desenvolvimento. Assim, o orador recorre a esses valores a fim de encorajar o auditório a fazer certas escolhas em vez de outras.

Em uma argumentação, tratando-se de valor, podemos desqualificá-lo, subordiná-lo a outros, interpretá-lo, mas jamais podemos rejeitá-lo, pois estaríamos saindo do campo argumentativo e partindo para a força. Por isso, torna-se importante que o orador conheça os valores que seu auditório possui para que ele adeque sua fala aos valores apresentados por eles, visando à adesão do auditório a sua tese apresentada.

De acordo com Perelman & Tyteca (2005), a argumentação esteia-se conforme as circunstâncias nos valores abstratos e nos valores concretos. Assim, os valores concretos são aqueles que se vinculam a um ente vivo, a um grupo determinado a um objeto particular quando são examinados em sua unicidade, por exemplo, a França e a igreja. Já os valores abstratos fundam-se na razão, não estão presos a instituições particulares, nem a pessoas específicas e são totalmente aceitos independentes de tempo e lugar, como a justiça ou a verdade.

A argumentação não se baseia somente nos valores, abstratos e concretos, mas se baseia também em suas hierarquias. De acordo com Abreu (2004), essa hierarquia é descoberta através da intensidade de adesão a valores diferentes. O que pode ser confirmado, segundo Perelman & Tyteca (2005, p. 92) quando afirmam que “A intensidade da adesão a um valor, em comparação com a intensidade com a qual adere a outro, determina entre esses valores uma hierarquia que se deve levar em conta.”. Quando essa intensidade não é precisa, o orador é livre para utilizar os valores sem precisar justificar sua preferência por um do que por outro. Os autores supracitados também afirmam que:

As hierarquias de valores são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores. Com efeito, a maior parte destes são comuns a um grande número de auditórios. O que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza. (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 92)

Dessa forma, podemos afirmar que em uma argumentação, a forma que o auditório hierarquiza os seus valores é mais importante do que os valores em si, pois segundo Abreu (2004) se dois grupos de pessoas possuem os mesmos valores, mas em escalas diferentes, temos, então, dois grupos diferentes. Essa hierarquização deve-se ao fato de que os valores não possuem o mesmo grau de importância dado a cada um deles. Essa forma de hierarquizar caracterizará o auditório que se pretende persuadir.

Conforme os autores do Tratado da Argumentação, as hierarquias organizam o grau de importância dos argumentos, variam de pessoa para pessoa e são influenciadas por fatores culturais, históricos e ideológicos. As hierarquias podem ser divididas em: hierarquias concretas, tal como a que é expressa pela superioridade dos homens sobre os animais, dos deuses sobre o homem e em hierarquias abstratas, a superioridade que pode ser expressa entre o justo sobre o útil, o bem sobre o útil.

Assim, percebe-se que as hierarquias concretas estão ligadas aos valores concretos, à superioridade de um ser sobre outro, as hierarquias abstratas estão ligadas às questões de sentimento. Perelman & Tyteca (2005) ainda classificam como princípio de hierarquia a quantidade maior ou menor de alguma coisa. Assim, o grau de superioridade é dado pela maior quantidade dada a certo caráter. Ainda segundo eles para fundamentar os valores e as hierarquias ou reforçar a intensidade da adesão motivada pelos valores podemos recorrer às premissas de ordem geral classificadas como lugares da argumentação.

2. 2. 1. 5 Os lugares

Diferentemente da visão antiga que se tinha sobre os lugares da argumentação, onde os lugares eram considerados apenas como depósitos de argumentos, ou seja, eram os locais, de fácil acesso, onde os argumentos estavam à disposição caso precisassem usá-los, Perelman e Tyteca (2005, p. 95) definem os lugares como “[...] as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias”.

De acordo com a visão aristotélica, os lugares do preferível distinguem-se em comuns e específicos. Os lugares comuns são aqueles que podem servir indiferentemente em qualquer ciência e não dependem de nenhuma, caracterizava-se por sua generalidade e utilidade em todas as circunstâncias. Já os lugares específicos são próprios, seja de uma ciência particular, seja de um gênero oratório bem definido, usados em domínios particulares.

Para a nossa pesquisa, escolhemos os lugares enumerados no Tratado da Argumentação por Perelman e Tyteca (2005). São lugares da argumentação: lugar de quantidade, lugar de qualidade, lugar de ordem, lugar de essência, lugar de pessoa e lugar do existente.

a) Lugar de quantidade

Segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 97) “Entendemos por *lugares de quantidade* os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões

quantitativas. [...]”. É válido observar que essa superioridade destina-se tanto para valores positivos quanto para valores negativos.

No lugar de quantidade, um bem que serve a um grande número de pessoas é mais preferível àquele que serve a um pequeno grupo, um bem mais duradouro é mais preferível ao que é menos duradouro. Aqui também se fundamenta algumas concepções da democracia, já que ganha a eleição aquele que tem a maior quantidade de votos no dia da eleição. Vemos, então, que a utilização de números e estatísticas torna-se uma característica do lugar de quantidade.

b) Lugar de qualidade

Para Abreu (2004), o lugar de qualidade opõe-se ao lugar da quantidade, pois refuta a virtude do número. Um exemplo do lugar de qualidade são os animais de estimação, eles não são vistos como mais um ser da sua espécie, mas para o dono dele, o animal representa um exemplar único. Como outro exemplo, temos a expressão *carpe diem* que utiliza o lugar de qualidade para dizer que a vida é uma só e devemos, então, aproveitá-la, procurando viver da melhor forma possível.

c) Lugar de ordem

Segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 105), “os lugares de ordem afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior, ora da causa, dos princípios, ora do fim ou do objetivo.”. O lugar de ordem é considerado como um elemento hierarquizador, tornando-se motivo das competições. Essa hierarquia é perceptível nos *podium* das corridas de fórmula 1 quanto nos dos jogos da copa do mundo.

O primeiro lugar é um degrau superior aos demais lugares, o segundo lugar em relação ao terceiro localiza-se em um nível um pouco mais superior e por fim, o terceiro lugar em um degrau mais baixo do que os dois primeiros. Essa disposição do *podium* reflete na distribuição das medalhas que segue essa ordem de colocação.

d) Lugar de essência

O lugar de essência ocorre com a valorização do indivíduo que melhor representam uma essência. Nesse lugar, a perfeição determina as escolhas em uma determinada categoria. Nas palavras de Perelman e Tyteca (2005, p 108),

Entendemos por lugar de essência não a atitude metafísica que afirmaria a superioridade da essência sobre cada uma de suas encarnações – e que é fundamentada num lugar da ordem-, mas o fato de conceder um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência.

Desse modo, o lugar de essência ocorre com a valorização do indivíduo que melhor representa uma essência. Nesse lugar, a perfeição determina as escolhas em uma determinada categoria. Sendo assim, nos concursos de beleza, a candidata precisa estar mais perto possível daquilo que um júri considere a essência de uma mulher bonita. Outro caso de lugar de essência é o consumismo, pois quando tratamos de um determinado objeto, sempre recorreremos às marcas famosas, considerando-as como as melhores do mercado consumidor.

e) Lugar de pessoa

De acordo com Perelman (1997, p.49), o lugar de pessoa implica “a superioridade do que está ligado à dignidade e à autonomia das pessoas”. Nesse lugar, as pessoas prevalecem sobre as coisas, o ser humano tem mais valor que um material, um prédio, uma construção. Em um discurso político, no período de eleição, um candidato promete construir hospitais novos para amenizar o caos na saúde pública.

Porém, outro candidato fazendo o uso do lugar de pessoa, diz que não construirá nada novo, ele fará melhorias, dará melhores condições no atendimento hospitalar, valorizando assim o ser humano e não a coisa material, no caso citado, hospitais novos.

f) Lugar do existente

Sobre o lugar do existente, Perelman e Tyteca (2005, p. 106) asseguram “[...] a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual ou o impossível. [...]”. Como exemplo, temos a conversa de um casal de namorados. O rapaz afirma à namorada que futuramente como um novo emprego, poderá ter condições de comprar um apartamento novo e, assim, realizar o casamento. A moça, usando o lugar do existente, argumenta que as condições do novo emprego, por enquanto, não importam, o que é mais importante é o que ele pode fazer hoje com as condições que ele já tem.

Finalizamos os assuntos relacionados à produção escrita dos textos e à argumentação na Nova Retórica que serão contemplados na nossa análise. Apresentaremos, no capítulo a seguir, a metodologia da nossa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Apresentaremos, neste capítulo, o caminho metodológico da nossa pesquisa. No tópico 3.1, temos a caracterização da pesquisa baseados nos estudos de Thiollent (2011), Gil (2002) e Severino (2007); no tópico 3.2, apresentamos o conceito do gênero discursivo, sob a perspectiva de Bakhtin (2011) e acrescentamos um subtópico sobre o gênero abordado em nosso estudo: as cartas de solicitação, a partir dos estudos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Köche (2014). No tópico 3.3, descrevemos os sujeitos e o local da pesquisa; no tópico 3.4, caracterizamos o corpus da pesquisa e, por fim, apresentamos o conceito das Sequências didáticas de Schneuwly, Dolz, Noverraz (2004) e em seguida descrevemos como se deu a nossa proposta de intervenção em detalhes.

3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Gil (2002), o caminho percorrido por um pesquisador é longo e envolve inúmeras fases. Isso acontece porque a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que objetiva proporcionar respostas aos problemas apresentados. Nesse sentido, pesquisar é traçar metas, caminhos que podem partir dos seguintes passos: formulação do problema, construção das hipóteses ou especificação dos objetivos, identificação do tipo de pesquisa, elaboração de instrumentos de coletas de dados, metodologia, determinação do plano de análise dos dados, previsão da forma de apresentação dos resultados, cronograma de execução da pesquisa e definição dos recursos humanos materiais e financeiros a serem alocados.

Dentre os pontos citados, a metodologia torna-se parte relevante nas diversas pesquisas, pois ela orienta e organiza o caminho pelo qual o pesquisador percorreu até chegar à finalização da pesquisa. Como orienta Thiollent (2011, p.25):

A metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tornar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ceará com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Nosso foco foi buscar, através das sequências didáticas, novas formas para trabalhar com a produção textual, ajudando os discentes a melhorarem seus processos argumentativos na escrita e reescrita do gênero carta de solicitação. Em virtude da proposta de intervenção colocada em prática na pesquisa, a caracterizamos como uma pesquisa – ação, visto que para Thiollent (2011, p.14), “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada”

Como vemos, na pesquisa - ação o pesquisador pode investigar um problema, buscando meios para solucioná-lo através de uma intervenção. Desse modo, ele pode desenvolver ações colaborativas para que, ao final, os objetivos planejados sejam atingidos. De acordo com Severino (2007, p.120),

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

Intervir, nesse contexto é criar meios para que haja uma transformação positiva em relação aos problemas. Na pesquisa- ação os pesquisadores executam um papel ativo na análise dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, isto é, a participação das pessoas envolvidas no problema investigado se torna efetivamente necessária.

Quanto à abordagem, nossa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa. Podemos assim classificá-la porque nela o pesquisador observa um ambiente específico, interpreta, registra, descreve esses eventos e os analisa conforme os dados coletados. Segundo Gil (2002, p. 133), “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. ” Por fim, quanto ao percurso metodológico, podemos caracterizar esta pesquisa como bibliográfica, visto que durante todo o processo de construção e finalização efetuamos leituras diversas para embasar teoricamente esse estudo.

3. 2 Os sujeitos e o local da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos uma das turmas de nono ano do turno vespertino de uma escola pública de ensino Fundamental e Médio da rede estadual, localizada no bairro Bom Jardim, em Fortaleza – Ceará. Essa turma é composta por 35 alunos na faixa etária dos treze aos dezoito anos. Em relação a aprendizagem, essa é uma turma bem heterogênea, pois temos a presença de alunos novatos e repetentes que vêm sendo retidos há alguns anos.

A escola conta com um corpo docente de 25 professores, um diretor e três coordenadores pedagógicos e um corpo discente de 1108 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nos turnos matutino e vespertino, funcionam ensino Fundamental II e ensino Médio, mas atualmente, para o ensino Fundamental, somente existe oferta para turmas de nono ano. Isso acontece porque o estado tem priorizado o ensino médio para as escolas estaduais, localizadas em Fortaleza, não estão mais ofertando o Ensino Fundamental. A prioridade da rede estadual tem sido o ensino médio. Essa notificação é necessária, pois nos ajuda a justificar o porquê de trabalharmos somente com uma turma de nono ano.

Em relação a estrutura física da escola, temos: 16 salas de aulas com ventiladores em sua maioria quebrados. Algo que dificultava a aprendizagem em virtude do calor extremo no turno vespertino. Além das salas de aula, a escola possui: laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, quadra de esportes e pátio cobertos, secretaria, diretoria, cozinha, despensa e uma pequena área verde.

A escola se localiza no bairro Bom Jardim que fica em uma zona periférica de Fortaleza. Esse bairro precisa de um olhar diferenciado dos nossos governantes, pois grande parte dos alunos apresentam um baixo poder aquisitivo, muitos recebem a ajuda financeira do Programa Bolsa Escola, um auxílio do Governo Federal, e a violência tem sido um forte item no cotidiano desses alunos. Além das condições financeiras, dos casos de violência, alguns alunos apresentam histórias familiares conturbadas. Como vemos, são muitos os fatores que afetam a aprendizagem, o comportamento e a participação efetiva desses alunos em sala.

Todavia, mesmo com as dificuldades citadas, colocamos em prática nossa intervenção, buscando ajudá-los como alunos e como cidadãos, ou seja, impulsioná-los a acreditarem que através das produções textuais escritas poderão lutar por direitos negados a sua comunidade.

3.3 Os gêneros discursivos

Nesta seção, realizaremos um estudo acerca dos gêneros discursivos norteados pelos estudos de Bakhtin (2011).

Há bastante tempo os estudos sobre a teoria dos gêneros discursivos/ textuais figuram no campo dos estudos linguísticos, embora tenham alcançado popularidade com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, fomentando relevantes discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. De acordo com os PCN's (1998), o trabalho com a produção de texto deve partir da utilização dos gêneros textuais, porque todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, em situações sociais reais.

Toda materialização da linguagem se estabelece através de textos, que se manifestam segundo as diversas atividades humanas e são organizados em gêneros. Ao produzirmos textos, conseqüentemente, produzimos fatos sociais. Por esse ângulo, os gêneros são legitimados pelos sujeitos das comunidades discursivas como modelos constitutivos do processo de sistematização das práticas sociais.

Desse modo, a sala de aula pode ser o maior gerador de gêneros a serem trabalhados, visto que os alunos estão sempre interagindo com os demais e nessas interações desenvolvem textos formais e informais. Segundo Marcuschi (2008, p.154), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...]”. Sendo assim, estudar os gêneros é estudar nossas interações diárias.

Na verdade, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais precisa ser ressignificado a partir do próprio ambiente escolar e das nossas comunicações diárias, pois eles fazem parte da nossa vida enquanto seres sociais e interativos. Todavia, para um ensino eficaz com os gêneros, os docentes precisam compreender que ensinar a partir dos gêneros textuais não é utilizar o texto como pretexto para realizar análise gramaticais, porque isto pode superficiliar a profundidade de um texto. De acordo com Marcuschi, (2008, p. 51),

Que o ensino de gramática deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN's. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar um texto.

Marcuschi (2008) constata as tentativas de mudanças, mas compreende que é preciso mais debates nas escolas e mais capacitação sobre o tema para que os docentes consigam um resultado mais conciso e coerente acerca do ensino pautado nos gêneros. O autor também nos ajuda a perceber que o trabalho com os gêneros potencializa a autonomia do aluno no processo de leitura e escrita, além de proporcionar a concepção crítica dos diversos gêneros do discurso utilizados no seu dia a dia, tendo em vista que a linguagem resulta das interações nas diversas situações comunicativas.

Ainda em relação aos gêneros, Marcuschi (2008, p. 152) afirma que “o estudo dos gêneros textuais é muito antigo e achava-se concentrado na literatura. [...] ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. [...]”. Em Platão, o estudo dos gêneros estava inicialmente relacionado aos gêneros literários. Já Aristóteles direcionou seus estudos acerca dos gêneros mais para a retórica do que para a Literatura e os classificou em três categorias do discurso: o judiciário, o deliberativo e o epidítico. De acordo com o autor,

[...] o discurso deliberativo servia para aconselhar/ desaconselhar, e voltava-se para o futuro por ser exortativo por natureza; já o discurso judiciário tem a função de acusa ou defender e reflete-se sobre o passado, enquanto o discurso demonstrativo tem o caráter epidítico, ou seja, de elogio ou censura, situando-se na ação presente. [...] (MARCUSCHI, 2008, P. 148).

Segundo Perelman (1997), no período da retórica, esses gêneros discursivos propostos por Aristóteles distinguiam-se, também, pelo tempo. Segundo este autor,

O judiciário refere-se ao passado, pois são fatos passados que cumpre esclarecer, qualificar ou julgar. O deliberativo refere-se ao futuro, pois inspira decisões e projetos. Finalmente, o epidítico refere-se ao presente, pois o orador propõe-se à admiração dos espectadores, ainda que extraia argumentos do passado e do futuro. (PERELMAN, 1997, p. 45)

Aristóteles inspirou-se, respectivamente, nas assembleias políticas, nos tribunais e nos concursos oratórios que ocorriam durante os jogos olímpicos para descrever, respectivamente, os discursos deliberativo, judiciário e o epidítico. Mas o que podemos constatar é que, atualmente, essa definição de gêneros voltada para a Literatura e para a retórica de Aristóteles não prevalece mais. O estudo dos gêneros se torna cada vez mais

multidisciplinar, englobando a análise do texto e do discurso, a descrição da língua, a visão da sociedade e questões de natureza sociocultural.

Essa abordagem dos gêneros discursivos voltada para esse caráter multidisciplinar, que apresenta questões de natureza sociocultural é fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin. Esse estudioso propõe a linguagem como uma atividade sócio-interacional e afirma que a linguagem está ligada a interação verbal, assim, os seres humanos interagem em um determinado contexto social e histórico.

Bakhtin (2011, p. 262) denomina os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados.” e eles caracterizam-se por seu conteúdo temático, estilo e por sua construção composicional. Segundo o autor, o conteúdo temático corresponde ao intuito discursivo ou o “querer - dizer” do locutor. Para ele, “[...] O querer – dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. [...]” (Bakhtin, 2011, p. 301).

Nesse sentido, ao selecionar um gênero discursivo para materializar sua comunicação, o locutor reconhece que os enunciados não são isolados, mas fazem parte de um contexto comunicativo. Sabemos que uma frase ou sentença pode conter significados e por isso ser interpretada como discurso, mas se na esfera escolar suscitam tantas interações por meio de gêneros, porque continuar ministrando aulas com frases soltas? De acordo com Bakhtin (2011, p. 283), “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, evidentemente não por frases isoladas)”.

O autor nos esclarece que a manifestação linguística não se dá por meio de frases desconexas, ou seja, a produção do gênero precisa ser adequada a situação comunicativa e de acordo com os envolvidos na interação. Seria, nesse caso, uma espécie de recontrato, na qual os sujeitos estão cientes de que em seu conteúdo há a descrição de cláusulas referentes a deveres e direitos das partes envolvidas. Pode-se afirmar que o conteúdo temático é aquilo que se diz respeito ao tema que se espera no tipo de produção. Já o estilo encontra-se vinculado ao tema e ao conteúdo.

Em um contexto mais recente, Guimarães (2013) também discorre sobre gêneros discursivos ao dizer que o discurso está associado às vozes que ecoam em um texto. Isso quer dizer que quando interagimos, de forma escrita ou falada, produzimos enunciados marcados por nossa visão de mundo. Para Guimarães (2013, p. 89), “[...] no processo discursivo o sentido não existe em si, mas é determinado por posições ideológicas colocadas no processo sócio-histórico”. A autora nos ajuda a entender que os discursos somente têm sentidos quando o outro atribui significado. Esse significado parte, também, da concepção ideológica que o

outro tem concebida. Sendo assim, todo discurso é uma manifestação histórica e social de um locutor para outros locutores. De acordo com Guimarães (2013, p. 91),

O locutor não constrói o seu discurso divorciado da imagem que convoca do seu elocutário. Todo discurso é endereçado a um interlocutor. O locutor não somente modela seu discurso, mas também dá corpo à imagem do outro a quem o discurso se destina e, além disso, configura-se a si mesmo ao plasmar sua própria imagem no interior do discurso que produz.

Como vemos, Guimarães (2013) promove a reflexão acerca da não neutralidade dos discursos e parte da premissa de que, quando produzimos enunciados, nosso receptor também é inserido no contexto de produção e a sua interpretação passa a incorporar o processo discursivo.

O estilo é caracterizado pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Aqui, o autor, a partir do propósito comunicativo do texto a ser produzido, pode escolher os recursos linguísticos para a sua elaboração textual. Através dessa escolha, o autor emprega a sua marca individual na produção do texto sem ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais.

Em relação à construção composicional, devemos considerar o modo como o gênero se organiza, estrutura, distribui as informações e dispõe seus elementos verbais e não verbais. Apontamos como exemplo o cartão-postal e o poema. No primeiro exemplo, verificaremos em sua estrutura elementos como destinatário, saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura. Já no segundo, observamos que o gênero se estrutura através de versos, estrofes e pode contar ou não com rimas. Segundo Bakhtin (2011),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

De acordo com este autor, devemos considerar como gênero discursivo, desde as mais breves réplicas de um diálogo do cotidiano até as mais variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários. A heterogeneidade pode ser concretizada nas diversas modalidades de um diálogo cotidiano, pois ele pode variar de acordo com seu tema, da

situação e dos participantes que interagem nessa conversa. Tal fato não possibilita um plano de estudo único dos gêneros.

Essa diversidade nos gêneros ocorre, pois Bakhtin correlaciona-os às esferas da atividade e comunicação humanas, especificamente às situações de interação dentro de uma esfera social, seja ela jurídica, cotidiana, trabalhista, científica, escolar, religiosa, etc. Cada esfera social apresenta um repertório de gêneros, por exemplo, na esfera jornalística temos a carta do leitor, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião e outros, justificando assim essa variedade de gêneros.

Devido a essa característica, Bakhtin (2011) classifica-os em gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Para este autor, os gêneros primários, simples, são formados em condições de comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários são aqueles constituídos das situações ligadas às esferas sociais cotidianas de relação humana. São aqueles que surgem das nossas atividades cotidianas, da interação face a face, de uma comunicação espontânea, de um simples diálogo, podemos citar como exemplo um pedido de uma informação na rua, uma carta, um bilhete.

Já os gêneros secundários, complexos, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 263). Consideremos como este tipo de gênero aqueles que exigem um planejamento bem elaborado, maior rigor formal e recursos linguísticos bastante diversificados. Como exemplo desses enunciados complexos, podemos citar monografias, dissertações, peças teatrais, romances, etc. Rodrigues (2005) afirma que a diferença entre esses dois grupos de gêneros não está assentada na diferença funcional deles, mas sim na história, baseada na concepção socioideológica da linguagem.

Para Bakhtin, o gênero discursivo é uma forma dos sujeitos agirem de forma viva, histórica, considerando as condições de interação verbal onde ocorreu o seu uso. Os gêneros discursivos são diversos e essa diversidade impossibilita um agrupamento fechado, pois a língua é viva, dinâmica e os sujeitos vivem em interação verbal. Para Bakhtin (2011, p. 285),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação: em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Nessa perspectiva, percebemos que quanto mais o professor direcionar suas aulas para a relação discurso e gênero, maior a sua capacidade de ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de escrever e falar adequadamente.

Finalizada a apresentação sobre os gêneros discursivos, delimitamos a carta de solicitação como gênero do discurso a ser trabalhado em nossa pesquisa. No subtópico a seguir, trataremos de sua definição e características.

3.3. 1 Caracterização do objeto de estudo: carta de solicitação

Em virtude da extrema heterogeneidade dos gêneros, como abordado no tópico acima, Bakhtin (2011) os agrupa em dois tipos: primários (simples) e secundários (complexos). A partir dessa divisão bakhtiniana, a carta de solicitação pode ser classificada como um gênero secundário, uma vez que ela não decorre de uma situação de comunicação imediata. Assim “seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Köche (2014, p. 45) afirma que a carta de solicitação é enviada “a fim de pedir providências na resolução do problema ou solicitar a concessão de um benefício.” A autora declara que a carta de solicitação pertence à ordem do argumentar, classificando-a assim, como uma carta argumentativa. Para ela, “ao escrever uma carta argumentativa, empregam-se todos os argumentos e recursos disponíveis para explicitar o raciocínio e efetivar o processo de convencimento e persuasão.” (KÖCH, 2014, P.45).

Diferentemente do que ocorre na carta pessoal, onde só há a troca de informações ou uma necessidade de manter contato, na carta de solicitação é importante que a argumentação apareça explicitamente e de modo eficaz, para que se obtenha aquilo que foi solicitado. Nesse tipo de carta, só o atendimento à estrutura não causará o efeito pretendido por ela. Para isso, é necessário argumentar.

De acordo com Köche (2014), a linguagem utilizada nessa carta pode variar entre a comum e a cuidada. A linguagem comum, os vocábulos utilizados são de fácil compreensão e na linguagem cuidada, a linguagem, a sintaxe e o vocabulário são mais selecionados. Essa escolha acerca da linguagem dependerá do destinatário da carta e do objetivo do emissor.

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem o ensino da carta de solicitação a partir do 3º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, a fase escolar compreendida entre o 7º e o 9º. Para eles, esse gênero orienta o aluno a:

Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente; compreender as crenças alheias e atuar sobre elas; analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas; antecipar posições contrárias; citar a palavra alheia; distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 57).

Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 84) apresentam a estrutura da carta de solicitação da seguinte forma:

- A. Data com dia, mês, ano e lugar (cidade, por exemplo);
- B. Nome completo da pessoa a quem se dirige a carta e o cargo exercido por ela;
- C. Saudação inicial com pronome de tratamento: Prezado Senhor e Vossa Excelência e Vossa Magnificência, usados respectivamente, para diretor de escola, prefeitos, vereadores e por fim, reitores de universidades;
- D. No primeiro parágrafo deve ser apresentada a ideia principal da carta; ou seja, expõe-se o (s) motivo (s) pelo (s) qual (is) ela está sendo escrita bem como os argumentos que justificam a solicitação. Essa apresentação deve ser feita de forma bem educada, com palavras claras e simples e sem repetição;
- E. Se necessário, em um segundo parágrafo, podem ser apresentadas as ideias ou informações secundárias não expostas anteriormente;
- F. O fecho ou o encerramento da carta pode se dar com uma expressão selecionada de acordo com o interlocutor escolhido ou o estio individual;
- G. Assinatura e o nome do enunciador (de quem escreve a carta).

Percebemos, então, que de maneira resumida, temos como estrutura básica da carta de solicitação os seguintes elementos: local e data (item A), vocativo (item B), corpo do texto (itens C e D), despedida (item E) e por fim, a assinatura (item G), nomenclatura adotada por Köch (2014) ao apresentar a estrutura da carta argumentativa.

As cartas são consideradas importantes ferramentas que promovem a interação através da escrita. Além disso, elas provocam a inclusão social, pois os cidadãos podem fazer uso delas para buscar seus direitos, reclamando ou solicitando às autoridades os direitos os quais necessitam. Para isso, eles utilizam as cartas de solicitação ou cartas de reclamação, assim, como utilizar outros gêneros: requerimento, memorando ou ofício.

Dentre esses gêneros para utilizar, escolhemos a carta de solicitação para trabalhar na nossa intervenção através das sequências didáticas, pois este tipo de carta permite um espaço maior para expor e justificar sua solicitação de forma mais pessoal sem haver possibilidade de

seguir um modelo já pronto disponível em órgãos públicos ou na internet, no caso do requerimento. Outro motivo da escolha foi para possibilitar um contato com outro gênero da ordem do argumentar diferente do que vem sempre exposto nos livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental.

3. 4 Constituição do *corpus*

Obtivemos o *corpus* desta pesquisa através da aplicação de uma sequência didática baseada nos estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) e as atividades realizadas nos proporcionou a análise da argumentação nas cartas de solicitação produzidas pelos alunos. O *corpus* é constituído por dezesseis cartas de solicitação produzidas por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual localizada em Fortaleza.

Dentre essas dezesseis cartas produzidas, oito cartas pertencem à produção inicial e oito cartas são da produção final. Foram escolhidas apenas dezesseis cartas, pois alguns alunos faltaram partes das etapas da sequência didática aplicada. Essas faltas ocorreram ou por motivos pessoais ou por estarem doentes, já que no período de aplicação da sequência didática casos de conjuntivite e de viroses se alastravam em Fortaleza. Devido a essa situação mencionada, decidimos escolher apenas os textos dos alunos que participaram de todas as etapas trabalhadas na aplicação da pesquisa.

Nosso *corpus* é analisado no quarto capítulo deste trabalho e nele analisaremos os textos antes e após a intervenção. Todos os textos estão assinados com nomes fictícios adotados pelos alunos e acompanhados das siglas TI ou TF que significam, respectivamente, a texto inicial e texto final.

A seguir apresentaremos um breve aporte teórico baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre as sequências didáticas.

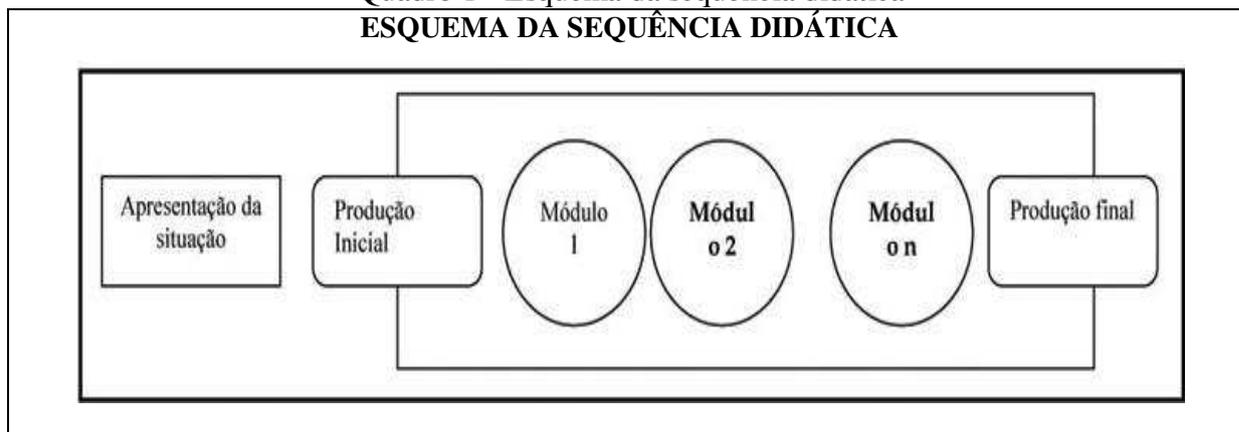
3. 5 A sequência didática como proposta de intervenção

Schneuwly, Dolz e Noverraz e (2004) definem sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. As produções desses textos tornam-se diferentes uns dos outros pelas diferentes condições de produção e pela situação comunicativa exigida por cada texto, porque devemos adaptar nossa linguagem de acordo com a situação vivenciada. Por exemplo, conversando com nossos amigos usamos uma linguagem e ao apresentar um trabalho para a sala de aula,

usamos outra linguagem. Essa modificação não acontece somente na oralidade, também acontece na escrita.

A partir disso, a sequência didática tem como objetivo ajudar o aluno a conhecer de forma aprimorada um determinado gênero, possibilitando a sua produção de acordo com a situação comunicativa. Cabe à escola a escolha do gênero a ser trabalhado, desde que se opte por aqueles que os alunos não dominam ou apresentam falhas na sua produção. Para melhor compreendermos vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Esquema da sequência didática



Schneuwly, Dolz e Noverraz, (2004, p. 98)

Verificamos que, no quadro, a SD é realizada através das seguintes etapas: apresentação inicial, produção inicial, os módulos e a produção final. Cabe ressaltar que a produção inicial dos alunos indicará o quantitativo de módulos a serem executados na SD, pois é a partir das falhas ocorridas na produção dos textos que o professor saberá o que contemplará nos módulos para que na produção final, o discente tenha êxito na produção escrita.

Na primeira etapa, apresentação da situação, cabe ao professor, que neste momento assume a função de pesquisador, transmitir aos alunos todas as informações necessárias a respeito do projeto e do gênero trabalhado. Aqui, é importante abordar alguns questionamentos sobre o gênero abordado, que forma assumirá o texto, para quem se dirigirá a produção e quem participará dela. Para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), essa apresentação inicial da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo que visa o melhoramento da aprendizagem do gênero selecionado.

Ao concluir todas as informações necessárias comentadas na apresentação da situação, solicita-se uma produção inicial. É neste momento que os alunos tentam elaborar um primeiro

texto oral ou escrito. Esta produção inicial é extremamente importante, porque é a partir dela que o professor observará os pontos sobre os quais os alunos não conseguiram obter sucesso no texto produzido e construir os módulos da sua sequência didática. Vale destacar que mesmo verificando as fragilidades nesta primeira produção, o pesquisador, no caso o professor, não poderá atribuir nota a ele.

Os módulos serão construídos a critério do professor e visam trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção. A partir dessa construção, os alunos adquirirão instrumentos necessários para atender as necessidades de aprendizagem em relação à produção do gênero textual abordado. Por fim, após a exposição de todas as orientações necessárias que foram extraídas na produção inicial, chega o momento da produção final. Esta etapa possibilita ao aluno a transposição dos assuntos trabalhados nos módulos para a sua produção final. Cabe, aqui, a revisão e a reescrita do seu texto. Essa última etapa permite que o professor realize uma avaliação real do desenvolvimento do aluno, através da comparação da última produção com a produção inicial.

Esse aporte teórico nos auxiliou no desenvolvimento da sequência didática da nossa intervenção apresentada no subtópico seguinte.

3. 5. 1 Plano de intervenção

Após a apresentação do conceito, da finalidade e da estrutura da sequência didática, apresentamos neste subtópico a nossa proposta de intervenção que trabalha a produção do gênero discursivo carta de solicitação e, após a produção das cartas, analisaremos a argumentação em sua escrita e reescrita. Ela foi aplicada em uma turma de nono ano, em uma escola da rede estadual de Fortaleza, Ceará, localizada no bairro Bom Jardim. A nossa sequência didática traz a apresentação inicial, módulos e a produção final.

- **Apresentação inicial**

Antes de iniciar a aplicação da nossa sequência didática, explicamos aos alunos o que faríamos a partir daquele momento para que eles ficassem cientes das ações que iriam ocorrer em sala de aula. Todos escutaram e não contestaram sua realização.

Após esse momento, iniciamos a nossa pesquisa com uma conversa sobre os gêneros discursivos e muitos deles relataram que eram acostumados a escrever uma redação, muitas vezes direcionada para os tipos narrativo e descritivo. A partir dessas respostas, esclarecemos que o que seria gênero discursivo e exemplificamos os gêneros relacionando com os

acontecimentos de suas vidas pessoais. Para isso fizemos perguntamos como: “Quando falto à aula porque fui ao médico que texto eu uso para justificar minha ausência na escola?”, “Quando compro algum objeto e quero aprender a mexer nele, o que usamos para aprender a manusear tal objeto?”, “Quando eu quero fazer um bolo, um pudim ou outra comida, por onde eu posso me orientar pra fazer elas e dar certo?” e por fim, a pergunta se direcionou para a carta, em especial para a carta pessoal: “Quando a *internet* não era acessível para a população, como nós podíamos nos comunicar com as pessoas, sendo parentes ou amigos, que moravam distante da gente?”.

Os alunos responderam corretamente o que foi perguntado, inclusive ao responder que o gênero textual que usávamos para nos corresponder com alguém que morava distante na época que a *internet* não estava ao alcance de todos era a carta e um aluno chegou a citar o telegrama. Fizemos a diferença entre esses dois gêneros e após essas discussões, distribuimos para a turma a seguinte carta pessoal:

Porto Alegre, 28 de dezembro de 2002.
 Amado filho Raul,
 Há duas semanas você viajou para fazer o tão sonhado intercambio em Londres, e já sinto uma imensa saudade.
 Como foi a viagem? Estranhou o clima e a alimentação dos britânicos? Você vai ficar aí dois anos, por isso trate de escrever mais, já que nem sempre será possível telefonar. O que você está achando da cidade e dos londrinos?
 Seu pai e seus irmãos enviam fortes abraços, e Breno pede que você entre em contato com ele pela internet. Na próxima semana, será o aniversário de sua irmã Ana; não se esqueça de telefonar.
 Aqui em Porto Alegre, tem chovido bastante, e o calor continua intenso. Nas férias de janeiro, vamos para Camboriú. Vai ser tudo tão estranho sem você!
 Cuide-se bem, proteja-se do frio que é terrível nesta época e veja bem com quem vai andar. Seu irmão pretende passar o mês de julho com você, se tudo ocorrer bem. Se precisar de qualquer coisa, ligue para nós imediatamente. Responda logo e envie fotos.
 Mil beijos,
 Sônia
 P.S. Sua namorada está morrendo de saudades! Agora, a grande notícia: ela passou no vestibular de Medicina!

<http://diogoprofessor.blogspot.com/2014/03/atividade-sobre-o-genero-carta-pessoal.html>

Após a distribuição dessa carta, solicitamos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa observando os seguintes pontos: quem escreveu a carta (remetente), quem a recebeu (destinatário), como o remetente começou e terminou a carta, como o remetente se dirigiu à pessoa a quem escreveu, como é a linguagem utilizada na escrita da carta, qual o conteúdo dela e por que o remetente a escreveu. Realizada a leitura e a observação do que foi apontado, pedimos a ajuda voluntária de um aluno para realizar a leitura da carta para todos e

discutimos os pontos observados. Além disso, perguntamos também se eles já se comunicaram usando carta pessoal e se conhecem outros tipos de carta.

Todas responderam que se comunicam através das redes sociais, *Facebook*, *Whatsapp*, *Messenger* ou outros. Em relação aos tipos de cartas, eles revelaram que conhecem mais a carta pessoal, pois ela é a mais trabalhada na escola. Porém, um aluno chegou a apontar, como exemplo de outro tipo de carta, a carta de apresentação, a carta de recomendação, referindo-se ao fato de ela ser útil quando fosse concorrer a uma vaga em uma empresa.

Após essas discussões, apresentamos os tipos de carta explicando que cada uma tem um propósito comunicativo diferente. Dentre os tipos apresentados, explicamos de forma mais detalhada a carta de solicitação, pois é o gênero escolhido para a nossa intervenção e nossa pesquisa. Depois do que foi explicado, distribuimos para os alunos dois exemplos de carta de solicitação.

- **Carta de solicitação I**

Ferreirinhas, 30 de agosto de 2003.

À

Ilma. Sra. Vereadora da Câmara Municipal de Ferreirinhas
FERNANADA MEIRELES ARAÚJO

Prezada senhora,

Como sua eleitora nos últimos dois sufrágios, venho declarar minha decepção com sua atuação na Câmara Municipal de nossa cidade. Para meu espanto, V.Sa. vem traíndo a comunidade que a elegeu, agindo em desacordo com o que prometeu durante a campanha eleitoral.

Tomemos, por exemplo, a construção do novo ginásio municipal de Ferreirinhas. Quando buscava nossos votos, V. Sa. prometeu que impediria o gasto com obras faraônicas e dedicaria as poucas verbas do município à manutenção e ao melhoramento do que já existia. Ora, conforme vem sendo noticiado pela imprensa, a construção do novo ginásio trará altíssimos custos para a Administração. Com o que a prefeitura gastará nesse projeto, seria possível não apenas reformar o antigo ginásio como construir uma piscina olímpica e uma quadra de tênis ao lado das instalações existentes. V. Sa. no entanto, votou a favor desse projeto descabido.

Em vista desses fatos, solicito que V. Sa. reflita sobre seu passado político e reveja sua atuação na Câmara. Se V. Sa. voltar a agir de acordo com a plataforma de nosso partido e com suas promessas eleitorais, poderei voltar a apoiá-la. Contudo, se insistir nesse caminho, infelizmente perderei minha confiança em V. Sa. e avisarei a meus amigos e familiares que não a apoiem mais em candidaturas futuras.

Atenciosamente,
Wilma Gomes.

http://www.aridesa.com.br/servicos/click_professor/france_lima/8serie/carta_argumentativa.pdf

- **Carta de solicitação II**

São Paulo, 18 de julho de 2013.

À Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – Correios

Referente ao Edital de Seleção de Patrocínios e projetos culturais.

Prezados Senhores,

A Cooperativa Brasileira de Circo e as demais entidades que compõem a Aliança pró Circo vêm através desta solicitar que V. Sa. nas próximas edições de vosso edital, tão importante para a classe das artes cênicas, incluam o circo como opção.

Atravessamos um momento profícuo com imensa atividade e inúmeros espetáculos sendo criados para apresentação em espaços públicos e teatrais.

Fazemos parte da programação habitual do SESC, SESI, Caixa Cultural, Circuito Cultural Paulista, Circuito das artes, além de inúmeros festivais pelo Brasil que existem ou estão sendo criados para atender a essa produção – Festival Brasileiro de Circo, Festival Mundial de Circo, Ri Catarina, Palhaçaria, entre outros.

Acreditamos que não tem sentido estarmos alijados do processo no momento em que nossa linguagem está fortalecida e reconhecida internacionalmente.

No aguardo de que a inclusão se faça o mais rapidamente possível e à inteira disposição para informações.

Bel Toledo

Presidente Cooperativa Brasileira de Circo.

Texto retirado do livro Português Contemporâneo 3: diálogo, reflexão e uso. Página 168

Dividimos a sala de acordo com a carta que os alunos receberam. Em grupos, eles fizeram apontamentos nos cadernos sobre a carta recebida e em seguida, um representante de cada equipe leu a carta que seu grupo recebeu e apresentou para os demais alunos da sala, o que tinha observado sobre a estrutura, a linguagem, a solicitação e os argumentos que justificavam o que tinha sido pedido.

Orientados sobre a existência da carta de solicitação, gênero trabalhado nesta pesquisa, trabalhamos de forma detalhada a carta de solicitação II apresentada acima. Nela podemos explorar de forma bem detalhada pontos como remetente, destinatário, vocativo, assunto, o objetivo, os argumentos, o pedido, a linguagem e a despedida. Com essas orientações, terminamos a apresentação do gênero escolhido para a pesquisa.

Assim, partimos para a produção da primeira versão do texto, o texto inicial – TI, que constituirá o *corpus* da nossa análise. Para isso, solicitamos que os alunos escrevessem no caderno alguma coisa que precisasse melhorar na escola que estudam. Entre o que precisa ser melhorado, os alunos citaram a porta do banheiro masculino e do banheiro feminino que ainda não foi colocada após a reforma e com isso eles não têm privacidade quando vão ao banheiro, os ventiladores quebrados na sala de aula que a torna muito quente, o aumento do número de horas aula de Educação Física, pois só é cinquenta minutos de aula, a merenda escolar e ainda deram a sugestão da oferta de transporte escolar gratuito para quem mora longe da escola.

Dentre o que eles citaram, perguntei o que era mais importante para eles e todos afirmaram que os ventiladores quebrados incomodavam mais, porque o calor atrapalhava muito a concentração nas aulas, principalmente a dos alunos que estudavam no período

vespertino. Após essa conversa, revisamos o que vimos sobre a carta de solicitação. Feita a revisão desse gênero, solicitamos que os alunos fizessem uma carta de solicitação enviada ao diretor da escola solicitando a resolução do problema citado.

Vale destacar que além dos alunos que faltaram, quatro alunos não quiseram participar da produção dos textos, questionamos o porquê, mas ficaram calados. Resolvemos não forçar sua participação.

- **Módulo I**

Após a primeira produção, constatamos que os alunos deixaram falhas no seu texto em relação à estrutura, a linguagem utilizada no texto, ao desenvolvimento do pedido, em seus argumentos, em aspectos gramaticais e na ortografia. Mas focaremos os nossos módulos para a linguagem usada na carta de solicitação, sua estrutura, para o pedido e seus argumentos. Os aspectos de ortografia e gramaticais não serão todos contemplados aqui.

No primeiro módulo, trabalhamos a estrutura da carta, já que os alunos deixaram de contemplar alguns dos elementos na estrutura em suas produções. Além da estrutura, falamos também sobre a linguagem na carta de solicitação, pois temos nas cartas uma linguagem que não está coerente com a situação da escrita que os alunos foram colocados. Alguns alunos se dirigiram ao diretor da seguinte maneira: “Amado Marquinhos”, “Querido Marcos”, “Querido diretor”, “Tio Marcos”.

Para solucionar esse equívoco, elaboramos uma aula sobre linguagem formal e linguagem informal, apresentando o uso dessas linguagens em cada texto. Para exemplificar, citamos um caso ocorrido em outra escola, onde uma aluna que não apresentou comportamento adequado na escola foi levada à sala da diretora. Ao chegar lá, chamou a diretora de “queridinha”, o que lhe causou uma notificação sobre seu comportamento e uma conversa sobre a linguagem adequada para o momento.

Para orientar sobre a linguagem adequada a cada gênero textual, usamos neste módulo, a carta pessoal já trabalhada na apresentação inicial (vide p.63) e a carta de solicitação de Wilma Gomes à vereadora de sua cidade (vide p.64). Escolhemos também a carta de uma aluna (ANEXO 1), pois ela inicia a carta com “Tio Marcos” e finaliza com “beijos, e com muito amor”.

Alguns alunos estranharam não ter acertado a colocação do vocativo na carta. Explicamos que muitos deles iniciaram com palavras como “Querido” ou “Amado” e naquela situação comunicativa não era correto se direcionar ao diretor com aquelas palavras. Muitos achavam que podiam se referir a ele com as palavras que usaram, pois convivem diariamente

com o diretor, cogitando assim essa possibilidade de iniciar a carta com “Querido”, “Amado” ou “Tio Marcos”.

Para trabalhar as inadequações relacionadas à estrutura da carta de solicitação, recorreremos mais uma vez a carta de Wilma Gomes (página 64). Depois dessas explicações, devolvemos as produções iniciais e pedimos que anotassem em seu caderno o que eles se esqueceram de contemplar em suas cartas e, também, qual linguagem eles utilizaram para se direcionar ao diretor. Ao final recolhemos os textos que entregamos a eles.

O módulo I foi realizado em três horas aulas, totalizando 150 minutos.

- **Módulo II**

No segundo módulo, abordamos aspectos gramaticais como Concordância Verbal. Explicamos através de *slides* a regra geral de Concordância Verbal, pois encontramos alguns registros inadequados em relação a esse assunto, por exemplo: “Os alunos não consegue...”, “Os alunos não suporta mais...”, “...gostaria que vocês providenciasse...”, “...eles não consegue se consentrar ...”, “Os alunos do xxx pede carinhosamente...” entre outras inadequações. Após as explicações, entregamos novamente o texto produzido na produção inicial e pedimos aos alunos que registrassem, em seus cadernos, as inadequações relacionadas à Concordância Verbal presentes em suas produções textuais e fizessem as correções de acordo com as explicações dadas. Após essa atividade discutimos as anotações que eles fizeram no caderno, buscando esclarecer as dúvidas.

Concluimos o módulo dois em cem minutos.

- **Módulo III**

No módulo III, posto que os textos apresentaram inadequações em relação ao uso da vírgula, resolvemos trabalhar esse assunto. Essas falhas no uso da vírgula ocorreram principalmente entre o local e a data e após o vocativo. Além desses casos apresentados, encontramos alguns que em sua extensão, além da vírgula, não apresentam sequer um tipo de pontuação. Ressaltamos também que a presença ou ausência da vírgula em determinado contexto, ocasiona a mudança de sentido no texto.

Explicamos o assunto através da apresentação de *slides*. Em seguida, fizemos a leitura do texto “Uma vírgula muda tudo” (ANEXO 2) e após a leitura, aplicou-se uma atividade sobre vírgula e pontuação (ANEXO 3) retirada do livro Gramática: teoria e exercícios, de Paschoalin & Spadoto, p. 407 e outra questão adaptada da internet. A segunda questão da atividade, eles realizaram de acordo com o número do diário on-line. Os alunos com números

ímpares ficaram com o item a e os alunos de números pares ficaram com o item b. Grande maioria deles acertou a primeira questão. Já a segunda, os alunos que ficaram com o item a tiveram mais facilidade para a resolução do que era pedido.

O módulo III foi realizado em duas horas aulas, cada hora aula com 50 minutos.

- **Módulo IV**

Neste quarto módulo, trataremos aqui sobre o que é argumentar, a definição de tese e os argumentos que sustentam a tese, pois observamos a partir da leitura das produções iniciais dos alunos, que eles não apresentaram argumentos que convencessem o diretor a providenciar a solução do problema que relatavam.

Para tentar solucionar essa questão, aplicamos uma atividade (ANEXO 4) para que os alunos identificassem a tese e os argumentos. Discutimos a atividade oralmente, fizemos anotação na lousa e os alunos no caderno para que compreendessem melhor o assunto. Na primeira questão, os alunos tiveram um pouco de dificuldade nos **itens b/d**, já no **item c**, eles logo identificaram a tese e os argumentos e o **item a** foi resolvido pelo pesquisador. Em relação à segunda questão, eles não apresentaram muita dificuldade.

Na outra aula, aplicamos mais uma atividade sobre tese e argumento (ANEXO 5) para reforçar o que já tínhamos conversado sobre o assunto. Os alunos tiveram mais facilidade na identificação da tese e argumentos dos textos apresentados na atividade. A atividade foi de grande importância, pois ela não era voltada somente para a pesquisa, mas contemplava também um dos descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, assunto trabalhado em sala de aula e contemplado no plano anual de Língua Portuguesa da escola. Este módulo foi finalizado em quatro horas aulas.

- **Módulo V**

Neste encontro, ocorrido em quatro horas aulas, trabalhamos a classificação dos argumentos através de uma atividade (ANEXO 6) e de uma folha xerocada (ANEXO 7) que apresentava os tipos de argumento. Iniciamos com a leitura do texto sobre os tipos de argumentos, fizemos as explicações e partimos para a realização da atividade sobre o assunto tratado neste módulo. No momento de realização da atividade sobre os tipos de argumento, os alunos não conseguiram identificar o argumento realizado pelo senso-comum. As dúvidas foram sanadas através da correção da atividade.

Para verificarmos se o assunto foi compreendido, aplicamos na aula seguinte mais uma atividade sobre os tipos de argumento (ANEXO 8). Os alunos foram divididos em

equipes, receberam textos para identificar os argumentos e em seguida organizaram os textos na lousa de acordo com a classificação dos argumentos presentes nos textos. Na lousa havia um quadro desenhado para que os alunos distribuíssem os textos conforme as classificações dos argumentos: causa e consequência (raciocínio lógico), exemplificação, dados estatísticos (provas concretas), argumento de autoridade, contra-argumentação. A atividade ajudou bastante os alunos para que eles tivessem êxito na aprendizagem sobre os tipos de argumento.

Após a finalização dos módulos, seguiremos para a produção final.

- **Produção final**

Após todas as orientações apresentadas nos módulos, chegou o momento de os alunos reescreverem o texto produzido na apresentação inicial. Essa etapa ocorreu em três horas aulas de cinquenta minutos cada uma. Iniciamos esse momento conversando com os alunos sobre as condições físicas da nossa escola e as atitudes tomadas no ano anterior (2017) pelos professores do Ensino Médio da escola em relação às condições climáticas das salas de aula. Questionamos também se os alunos estão habituados a revisar e reescrever seus textos quando produzem algum gênero discursivo, mas todos disseram que escreviam suas produções textuais e entregavam sem revisar e reescrever. Muitos afirmaram também que a reescrita era apenas para corrigir erros ortográficos e a pontuação.

Após esse momento de conversa, fizemos uma revisão sobre a carta de solicitação baseada na carta do livro Português Contemporâneo 3: diálogo, reflexão e uso, página 168 e página 64. Os textos iniciais foram devolvidos para os alunos e o orientamos para a reescrita. Os alunos questionaram o porquê de reescrever o texto, pois já tinham usado o texto da produção inicial durante os módulos para corrigir alguns erros. Uns perguntaram se era só pra corrigir os erros de português ou consertar a pontuação do texto. Explicamos sobre a importância de reescrever o texto e orientamos através de *slides* para a reescrita da carta produzida por eles. Nos *slides*, apontamos os critérios a serem contemplados por eles durante a reescrita: a estrutura e a linguagem do gênero, o desenvolvimento dos argumentos e de uma tese.

Depois desse momento, pedimos que os alunos iniciassem a escrita atentando ao que anotaram durante as explicações dos módulos, ao que foi apontado nos slides e às orientações feitas pelo professor no verso da folha que estava seu texto inicial. Vinte e cinco alunos realizaram a reescrita, mas selecionamos apenas os textos dos alunos que participaram de todos os momentos da sequência didática.

Concluída a apresentação da sequência didática, apresentaremos no próximo capítulo a análise do nosso *corpus* da nossa pesquisa. Primeiramente, analisaremos os textos iniciais e posteriormente, analisaremos os finais.

4 A ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA E REESCRITA DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos as análises realizadas nas produções das cartas de solicitação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nessa análise, apontaremos o desenvolvimento dos alunos, antes e após a aplicação da sequência didática. Para efetuar tal procedimento, realizamos as leituras de todas as produções iniciais e de seus textos reescritos, denominados de produção final. Os textos serão identificados pelos nomes fictícios adotados pelos alunos e serão acompanhados, respectivamente, pelas siglas TI (texto inicial) e TF (texto final). As análises realizadas pertencem à produção de texto de oito alunos que frequentaram todas as aulas propostas nos módulos da sequência didática.

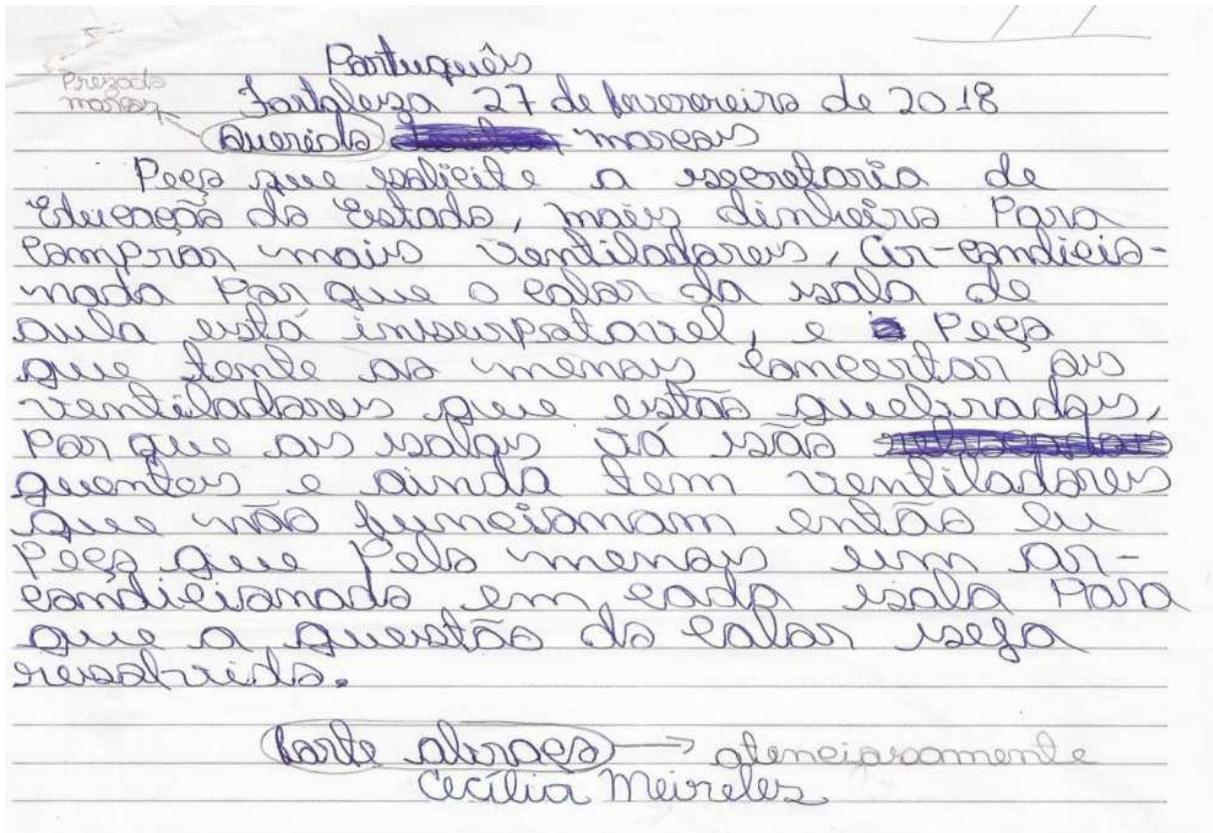
A seguir, analisaremos os processos argumentativos usados pelos alunos em suas produções textuais escritas. Atentaremos, especificamente, para as teses, para as técnicas argumentativas, para os valores e para os lugares da argumentação usados pelos alunos. É válido frisar, também, que de acordo com a perspectiva da Nova Retórica, orador é aquele que formula ou defende uma tese, portanto, o termo oradora ou orador é usado em algumas análises para designar, respectivamente, o aluno produtor deste *corpus*.

É importante lembrar que nas análises abaixo, os trechos destacados das cartas dos alunos serão copiados da maneira que os alunos escreveram em suas cartas. Não realizaremos correções, seja na ortografia, na concordância, acentuação ou qualquer outro desvio em relação à norma culta nos excertos apresentados, mas apresentaremos uma discussão sobre a estrutura composicional e a adequação à linguagem do gênero textual abordado.

4.1 O processo de argumentação nas produções iniciais

Os textos apresentados abaixo se referem às produções iniciais das cartas de solicitação produzidas pelos alunos do 9º ano. Todas as cartas de solicitação visam à adesão de um auditório particular, que no caso é representado pelo diretor da escola, ao pedido que é feito pelos alunos.

TI – Cecília Meireles



Ao realizarmos a leitura do texto de “Cecília”, percebemos que a aluna apresenta ter conhecimento da estrutura composicional da carta de solicitação, embora não desenvolva as informações contidas nela, impossibilitando ao leitor do texto a identificação do que é solicitado por ela. A discente apresenta na estrutura da carta elementos como o local e data, o vocativo, o corpo do texto, a despedida e a assinatura. Porém o corpo da carta é escrito em apenas um bloco sem a divisão em parágrafos.

Em relação à adequação da linguagem à situação de comunicação proposta na produção textual, verificamos dois equívocos quando essa aluna escreve o vocativo e a despedida na carta, respectivamente, com a expressão “Querido Marcos” e finaliza com “Um forte abraço”.

Já no corpo do texto, podemos encontrar três solicitações: “[...] Peço que solicite a secretaria de Educação do Estado, mais dinheiro para comprar mais ventiladores, ar-condicionado [...]”, “[...] Peço que tente ao menos concertar os ventiladores que estão quebrados [...]” e por fim, “[...] Peço que pelo menos um ar-condicionado em cada sala [...]”. A aluna não define qual solicitação deve fazer. Primeiramente, pede dinheiro para

comprar mais ventiladores e também ar-condicionado, em seguida solicita o reparo dos ventiladores quebrados e, por último, um ar-condicionado para cada sala.

Diante da exposição, a tese defendida no texto de “Cecília” é representada através da ideia de que a falta de ar condicionado ou de ventilador na sala de aula prejudica a aprendizagem. No entanto, a aluna expressa essa ideia através da frase “*o calor na sala de aula está insuportável*”. A partir da afirmação “[...] *porque as salas já estão quentes e ainda tem ventiladores que não funcionam [...]*”, a aluna utiliza em prol da sua tese o argumento de causa. Por meio desse argumento ela visa sustentar sua tese e ter seu pedido atendido pelo diretor da escola.

A aluna-oradora recorre a valores como meio de reforçar a sua tese. Dentre eles temos o calor como o valor de maior importância. No decorrer do texto, a aluna recorre a ele várias vezes, como podemos identificar nos seguintes trechos: “*o calor na sala de aula está insuportável*”, “[...] *porque as salas já estão quentes [...]*” e por fim, “[...] *para que a questão do calor seja resolvida.*”. Com isso, “Cecília” procura convencer e persuadir seu auditório para a resolução desse problema.

Outro valor utilizado no texto é o ventilador ou o ar-condicionado solicitado pela oradora em seu discurso, uma vez que ela objetiva conseguir um desses objetos para que sua sala fique mais agradável para os estudos e, conseqüentemente, ter alunos mais concentrados e mais interessados em estudar. Classificamos esses dois itens como valor concreto.

Além dos valores concretos, percebemos que a aluna-oradora recorre a um valor abstrato, buscando atingir as emoções do seu auditório para que ela consiga a sua adesão. A aluna conta com a solidariedade do diretor para que o problema do calor seja resolvido. Assim, os valores como calor, ventilador e solidariedade ajudam a aluna a extrair os lugares da argumentação para intensificar ainda mais a tese apresentada por ela.

Dentre os lugares acionados, temos o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar do existente. O lugar de essência é acionado por “Cecília”, pois o ventilador ou o ar-condicionado é o elemento essencial para que a temperatura da sala torne-se agradável e proporcione um ambiente ventilado para o ensino.

O lugar de pessoa é expresso quando a aluna afirma que “[...] *o calor da sala de aula está insuportável [...]*” e “[...] *porque as salas já são quentes [...]*”, pois ela preocupa-se com o bem-estar dos colegas e com o ambiente em que estudam. Assim, ela solicita boas condições para o ambiente escolar, no caso a sala de aula, para que ela e os colegas sintam-se confortáveis em sua sala de aula.

Dessa forma, com um ambiente agradável e ventilado, os alunos ficarão mais interessados e aproveitarão da melhor forma esse ambiente climatizado para estudar e melhorar a aprendizagem deles, o que configura o lugar de qualidade.

Por fim, o lugar do existente é expresso na seguinte passagem: “[...] tente ao menos concertar os ventiladores que estão quebrados [...]”. Nesse trecho, a aluna recorre ao que já tem em sala como meio de acelerar a resolução do seu pedido para que seus estudos e de seus colegas não sejam mais prejudicados devido ao problema apresentado.

Partiremos agora para a análise do segundo texto.

TI – Vinícius de Moraes

27 DE FEVEREIRO DE 2018 - FORTALEZA - CE

AO DIRETOR DA ESCOLA SANTO AMARO.
MARCOS,

DIRETOR MARCOS, NÓS ALUNOS DA ESCOLA SANTO AMARO ESTAMOS PASSANDO INTENSO CALOR DENTRO DE SALA DE AULA. E DESEJARIA QUE VOCÊ ENTRASSE EM CONTATO COM A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SOLICITASSE QUE MANDEM UMA VERBA PARA ^{SOLICITASSE} COLOCAR AR-CONDICIONADO OU VENTILADORES NAS ^{SALAS} SALAS DE AULA. FICARIAMOS MUITO GRATO SE ESSE PEDIDO FOSSE ATENDIDO.

OBRIGADO POR TUDO, E POR FIM ABRAÇOS
Atenciosamente Vinicius

Ao realizarmos a leitura do texto de “Vinícius”, verificamos que o aluno tem conhecimento da estrutura composicional da carta de solicitação, pois ele apresenta elementos como local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

No corpo do texto, observamos que o aluno o divide em parágrafos e apresenta a solicitação pretendida por ele de forma organizada: “[...] e desejaria que você entrasse em contato com a Secretaria da Educação e solicitasse que mandem uma verba para colocar um ar-condicionado ou ventiladores nas salas de aula. [...]”. Com essa solicitação definida, o aluno deixa claro o pedido para o diretor resolver.

Ao tratarmos da adequação da linguagem à situação de comunicação proposta na produção textual, constatamos duas inadequações na escrita da carta, uma na despedida e outra na solicitação, respectivamente, nas expressões: “*Obrigado por tudo, e por fim abraços*” e “[...] *e desejaria que você entrasse em contato com a Secretaria da Educação*”. Na primeira expressão ele usou “*abraços*” e na outra dirigiu-se ao diretor por “*você*”. Essa informalidade acontece por o aluno sentir-se muito próximo do diretor, uma vez que ele está todo dia na escola e sempre procura atender o que solicitam a ele. Assim, “Vinícius” não atentou para adequar sua linguagem ao dirigir-se para o diretor.

Podemos afirmar que o excerto “[...] *nós alunos da escola xxx estamos passando intenso calor dentro de sala de aula.*” é a tese apresentada por “Vinícius”. Nesse sentido, inferimos que o calor sentido na sala é um fator negativo para a aprendizagem do aluno, pois eles não conseguem aprender em uma sala desconfortável em relação à temperatura.

O aluno-orador utiliza de forma muito tímida o argumento causal. Ele apenas apresenta como argumento “[...] *intenso calor dentro de sala de aula.*”, porém não desenvolve mais justificativas que reforcem sua tese e convençam ao auditório que o calor na sala de aula precisa ser amenizado.

Dessa maneira, o pedido da aluna justifica-se através desse intenso calor que ela afirma passar dentro da sala de aula. Apesar de aparecer articulado somente uma vez no texto, o calor é considerado como um valor primordial nesse discurso, porque é a partir dele que o auditório será sensibilizado para resolver estes problemas, em razão do diretor da escola não poder deixar seus alunos nessa situação.

Sabemos que o objetivo dele é conseguir um ar-condicionado ou ventiladores para as salas de aula da escola. Temos, então, dois valores concretos como meio de reforçar a tese dos alunos, pois se há muito calor, um desses itens será o responsável por amenizar a situação. Ao sugerir o ventilador, o orador tenta persuadir seu auditório, pois considera algo mais fácil de conseguir do que um ar-condicionado.

Além dos valores como calor, ventilador e ar-condicionado, “Vinícius” utiliza em seu texto o valor abstrato da gratidão: “*Ficaríamos muito gratos se esse pedido fosse atendido.*”. Nesse caso, o aluno-orador objetiva atingir aos sentimentos do seu auditório e conseguir uma sala de aula ventilada para estudar confortavelmente.

A partir desses valores apresentados, o aluno extrai os lugares da argumentação para reforçar ainda mais a sua tese. É válido destacar que se a tese e as técnicas estivessem bem desenvolvidas, mais valores e lugares poderiam ser mobilizados no texto. Apesar desse fato, a

aluna recorre ao lugar de essência, ao lugar de pessoa, ao lugar de qualidade e ao lugar de quantidade.

O orador se apega ao lugar de essência visto que o ventilador ou o ar-condicionado, de acordo com o que o diretor decidir, é a peça essencial para melhorar o ambiente das salas de aula da escola. O lugar de pessoa é usado pelo orador para solicitar melhorias para a sala de aula proporcionando um ambiente agradável para seus estudos, pois o calor incomoda os discentes.

Já o lugar de qualidade foi acionado para indicar que esse ambiente ventilado ou climatizado agradará aos alunos e assim, eles aproveitarão da melhor forma o espaço. Por fim, ao pedir “[...] para colocar ar-condicionado ou ventiladores nas salas de aulas.”, o aluno mobiliza o valor de quantidade, pois ao colocar ventilador ou ar-condicionado, todos os alunos da escola serão beneficiados.

A seguir analisaremos o terceiro texto.

TI – Lygia Fagundes

Fortaleza, 27 de fevereiro de 2018

Querido ^{professor} Marcos peço-lhe com todo respeito que solicite ar-condicionado para a escola, porque eu estou pedindo isso, é porque o calor tá tão grande que os ventiladores já não resolvem mais, também que melhore as aulas de ed. física, que as meninas também possam aprender a jogar futebol, em relação ao lanche está ótimo então peço-lhe que coloque uma porta no banheiro feminino e o bebedouro não presta solicite um novo ou arrume esse, obrigado espero que consiga fazer alguma dessas coisas eu ficarei muito feliz.

Atenciosamente,

Lygia Fagundes

Verificamos na leitura do texto de “Lygia” o conhecimento da aluna sobre a estrutura composicional da carta de solicitação. O texto apresenta os elementos exigidos em sua estrutura: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Ela escreve o corpo do texto em apenas um bloco, sem dividi-lo em parágrafos. Apresenta quatro pedidos de forma desorganizada, deixando o leitor sem saber o que é mais urgente ser solicitado. Vemos na carta que a aluna solicita ar-condicionado, melhorias na aula de Educação Física, a porta do banheiro feminino e por fim, o conserto do bebedouro ou um bebedouro novo.

No que diz respeito à adequação da linguagem à situação de comunicação proposta na produção textual, verificamos uma inadequação no vocativo da carta quando a aluna se dirige ao diretor pela palavra “*querido*”. Muitos alunos consideram o diretor uma pessoa próxima, pois mantêm um convívio diário e muitos ainda não compreendem que a linguagem deve adequar-se ao interlocutor.

No que concerne aos processos da argumentação, reparamos que mesmo devido a diversidade de solicitações ao diretor, “Lygia” apresenta uma tese no seguinte trecho “[...] *porque o calor tá tão grande que os ventiladores já não resolvem mais*”. A partir dessa afirmação, inferimos que esse calor incomoda a aluna e seus colegas de sala. Porém, a discente desenvolve a sua argumentação de forma muito superficial.

Para defender essa tese, a oradora faz uso do argumento causal que é representado através da expressão: “[...] *que os ventiladores não resolvem mais*.”. Como a aluna não desenvolve o seu argumento e não mostra mais fatos que possam persuadir seu diretor, possivelmente, não consiga que ele atenda a seu pedido, pois seu auditório precisa de algo que sua emoção, que o convença para que solucione o caso.

Como meio de reforçar sua tese, é possível verificar que a aluna recorre a alguns valores. Dentre eles, o calor pode ser considerado o valor de maior importância, pois ela afirma que “[...] *o calor tá tão grande que os ventiladores já não resolvem mais [...]*”. O calor é o responsável por sensibilizar o auditório para a solução do problema. Já que a oradora pretende conseguir ar-condicionado para toda a escola, temos exposto em seu discurso mais um valor e o classificaremos como concreto.

Ainda em seu texto, como forma de atingir os sentimentos do seu auditório, a oradora mobiliza o valor abstrato da felicidade no excerto “*espero que consiga fazer alguma dessas coisas eu ficarei muito feliz*.”. Notamos que no decorrer do discurso ela pediu muitas coisas, porém relacionamos essa felicidade à instalação do ar-condicionado na escola, já que é o pedido que ela desenvolve um pouco mais em relação aos outros.

Assim, desses valores apresentados, a aluna-oradora extrai os lugares do preferível, intensificando a ideia apresentada por ela dentro do texto. Em seu discurso são acionados o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de quantidade. A oradora

recorre ao lugar de essência, porque o ar-condicionado é o item essencial para a concretização do pedido dela e será ele que dará condições para que os alunos em um ambiente agradável possam aprender mais.

O lugar de pessoa indica que ela busca melhorias para a escola e visa o bem-estar de todos os alunos. Já o lugar de qualidade foi acionado para mostrar que em um ambiente agradável para os estudos, os alunos se sentirão mais dispostos, mais concentrados e aproveitarão da melhor forma esse ambiente. Por fim, a aluna mobiliza o lugar de quantidade ao solicitar ar-condicionado para a escola, assim, todos os alunos serão beneficiados com o seu pedido.

Partiremos agora para a análise do quarto texto.

TI – Clarice Lispector

Fortaleza 27 de Fevereiro de 2018

~~Querido~~ diretor, Querido diretor,
 estou lhe pedindo que solicite um ar condicionado para que acabe com este calor que não aguentamos mais esse calor prejudica as saídas para beber água e vários alunos ~~vão~~ aproveitam para ficar fora de sala, então com ar condicionado não com essas saídas, e os alunos não conseguem ficar parados ficam em pé ou no chão de sala. esse calor prejudica que tem doenças como sinusite, asma e etc...

Na leitura do texto de “Clarice”, vemos de forma incompleta a estrutura da carta de solicitação ao deixar de escrever em seu texto a despedida e a assinatura. A aluna escreve o corpo do texto em apenas um bloco, sem a organização do texto em mais parágrafos.

Em relação à linguagem do texto, apesar da palavra “querido” está apagada no texto acima, ela dirige-se ao diretor de maneira informal para a situação de comunicação. Tal fato ocorreu no momento de conversa sobre a primeira produção, a aluna riscou, a fim de consertar o que havia errado.

Analisando os processos argumentativos, a tese identificada na carta da aluna não aparece de forma explícita, mas pode ser identificada no seguinte excerto: “[...] estou lhe pedindo que solicite um ar condicionado para que acabe com este calor que não aguentamos mais [...]”. A tese apresentada por ela revela que esse calor dentro de sala de aula atrapalha a

aprendizagem dos alunos, pois muitos ficam saindo de sala de aula para beber água ou somente para sair de sala, além de prejudicar os alunos que sofrem com asma e sinusite.

Para sustentar sua tese, “Clarice” utiliza o argumento pragmático e o argumento pelo exemplo. O argumento pragmático é apresentado de maneira superficial através da seguinte frase: “[...] *esse calor prejudica [...]*”. A aluna não deixa claro em seu argumento qual o prejuízo causado, apenas fala que ele atinge os alunos que tem asma e sinusite. Já o argumento pelo exemplo expressa a maneira que os alunos utilizavam para amenizar o calor em sala: “[...] *vários alunos aproveita para tá fora de sala*” e “[...] *os alunos não consegue ficar parados ficam em pé ou sai de sala.*”. Assim, todos os alunos acabam copiando o exemplo do comportamento dos mais incomodados agitando toda a escola.

A partir dos fragmentos expostos na tese e nas técnicas argumentativas, verificamos que o calor é o valor de grande importância utilizado por “Clarice” como reforço para a sua tese e ele é mobilizado três vezes no texto: “*para que acabe com este calor que não aguentamos mais [...]*”, “[...] *esse calor prejudica [...]*” e “*esse calor prejudica quem tem doenças [...]*”. Ainda como reforço a sua tese, a aluna apresenta em seu texto outro valor, a aprendizagem, visto que uma sala muito quente, onde os alunos não suportam mais o calor, a aprendizagem não ocorre de forma positiva.

Como a aprendizagem refere-se a uma finalidade obtida através da instalação do ar-condicionado, podemos classificá-la como um valor concreto. Além dele, temos como outro valor concreto o ar-condicionado, pois é objetivo da oradora que o diretor climatize sua sala. Nesse sentido, vemos que o ar-condicionado é o item responsável que proporcionará a climatização da sala, amenizando os problemas ocasionados pelo calor.

Além dos valores apresentados, a aluna-oradora também recorre ao valor da saúde. É desses valores que ela extrai os lugares da argumentação, intensificando a tese que apresentou no início do seu discurso. São acionados no seu texto o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de quantidade.

A discente recorre ao lugar de essência, porque o ar-condicionado é essencial para colaborar na aprendizagem dos alunos, pois em um ambiente agradável, a aprendizagem ocorre de uma maneira tranquila, sem interrupções dos alunos para a saída de sala. O lugar de pessoa é mobilizado uma vez que a aluna ao pedir o ar-condicionado, busca, nesta carta, melhorias na sala de aula.

Assim, com a sala climatizada, os alunos aproveitarão da melhor forma as experiências de aprendizagem conseguindo bons resultados, o que configura o lugar de qualidade na fala da aluna. Por último, no excerto “*esse calor prejudica que tem doenças*

como *cinusite, asma e etc...*”, a oradora aciona o lugar de quantidade, visto que quanto mais calor na sala de aula, teremos mais alunos doentes na escola. Assim sendo, caso ocorra essa climatização, o número de doenças irá cair e um maior número de alunos ficará mais concentrado.

Após essas considerações, analisaremos agora o texto cinco.

TI – Lana

Fontallega, 27 de Janeiro 2018

Caro Marcos

Faz algum tempo que o senhor falou que ia colocar os ar-condicionados nos salos de aula. O tempo tá tão quente que está causando muitas doenças aos alunos.

Solicito a providência com urgência dos ar-condicionados, fale com a Secretária de Educação, eles providencie, ou coloquem mais ventiladores nos salos de aula. Prejudica tanto na saúde como na nossa educação, porque os alunos ficam pedindo para ir. Além disso o tempo tá muito quente, quando os professores estão explicando a matéria e os alunos atrapalham na hora da explicação.

Porém que o senhor resolva isso com urgência.

Obrigado, pela compreensão.

Lana

Ao realizarmos a leitura da carta da “Lana”, percebemos que ela atende aos elementos exigidos na estrutura composicional da carta de solicitação. Ela apresenta em sua carta: local e data, vocativo, o pedido, argumento, a despedida e a assinatura e organiza o seu texto em mais de um parágrafo.

Além disso, a aluna adéqua a linguagem do seu texto ao interlocutor, que no caso, é o diretor da escola, dirigindo-se a ele através da expressão “*Caro Marcos*” e ao finalizar,

diferente dos outros colegas que assumem uma relação mais íntima com o diretor, finaliza a carta com “*Obrigada, pela compreensão*”.

No que se refere aos processos argumentativos, a aluna inicia sua carta lembrando seu leitor que já faz algum tempo que ele prometeu colocar ar-condicionado nas salas de aula. Essa lembrança feita por ela vai reforçar a sua tese e contribuirá para que “Lana” consiga o que pediu para melhoria das salas de aula da escola.

A tese apresentada pela aluna é a de que “*O tempo tá tão quente que está causando muitas doenças aos alunos*”. Nessa perspectiva, percebemos que o aumento de temperatura causa prejuízo aos alunos, pois eles precisam faltar aulas para ficarem curados de possíveis doenças adquiridas com o calor e acabam perdendo os conteúdos explorados em sala.

Assim, para defender sua tese, ela utiliza o argumento pragmático, argumento de causa e o argumento pelo exemplo os quais podem ser identificados na seguinte passagem: “[...] *Prejudica tanto na saúde como na nossa educação, porquê os alunos fica pedido para ir beber água o tempo todo, quando os professores estão explicando a matéria e os alunos atrapalham na hora da explicação*”. Essa expressão, desse modo, mostra preocupação da aluna com seu aprendizado e com a qualidade da aula dada por seu professor que sofre várias interrupções dos alunos com pedidos para a saída para beber água, o que trará consequências negativas para eles. É através desse prejuízo causado aos discentes que ela pretende a adesão do diretor para que ele atenda a seu pedido.

Ainda em sua carta, “Lana” expõe valores que reforçam a sua tese: o calor, a educação, o ar-condicionado, os ventiladores, a solidariedade, a compreensão e a urgência. Apesar de pouco mobilizado no texto, o calor é o valor principal, pois é por meio do que ele provoca nas pessoas e no ambiente que a aluna buscará a solução para o problema apresentado. Assim, em uma sala bastante quente, não é possível que os alunos tenham resultados positivos, o calor acaba influenciando negativamente a educação. Nesse ponto, a educação é classificada como um valor concreto, visto que é uma finalidade a ser conseguida.

Percebemos que o intuito de “Lana” é que o calor acabe na sala e a partir daí ocorra uma melhora na sua educação e na de seus colegas. Para tanto, é necessária a instalação de ar-condicionado ou ventiladores. Eles constituem mais dois valores concretos acionados dentro do texto. Além deles, a aluna-oradora recorre aos valores abstratos da solidariedade, da compreensão e da urgência como forma de atingir a sensibilidade do auditório para a solução do problema apresentado. Além do mais, verificamos que ela mobiliza o valor da saúde, já que muitos adoecem frequentemente com esse calor.

Como perceptível, é mediante esses valores que a aluna-oradora aciona os lugares do preferível. Ela apresenta em seu texto o lugar da essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar de ordem. O lugar da essência é acionado porque o ar-condicionado ou os ventiladores são essenciais para melhorar a climatização do ambiente de estudo dos alunos. Já o lugar de pessoa é acionado porque ela busca sentir-se bem em uma sala climatizada; onde os alunos fiquem concentrados e não atrapalhem a hora da explicação.

Ao mobilizar o lugar de qualidade, a aluna tem como objetivo aproveitar esse ambiente para melhorar a sua educação. Quando “Lana” solicitou mais ventiladores nas salas de aulas, teremos mais salas ventiladas e, conseqüentemente, mais alunos afetados com essa climatização, configurando o lugar de quantidade. Por fim, temos o lugar de ordem ao expressar “*Espero que o senhor resolva isso com urgência.*”. Nesse trecho, o pedido da oradora expressa prioridade em relação às outras melhorias que se tenham para realizar na escola e ela deixa claro no final do seu texto que espera que ele resolva urgentemente o problema apresentado para que tenha uma sala de aula adequada para seu aprendizado.

Analisaremos a seguir o texto seis. O texto pertence à aluna que escolheu o nome fictício Marisa Monte.

TI – Marisa Monte

Fortaleza, 27 de Fevereiro de 2018

senhor diretor

Venho marcar desde início do ano letivo que sentimos muito calor ^{nesta} sala, mas não é só ^{nesta} aqui e sim em todas as salas ^{de aula} desta escola.

Nas aulas e professores estamos sofrendo muito com o calor. Precisamos muito de um ar condicionado ^{em} nas salas para melhorar o clima na sala de aula.

Os ventiladores estão precários, são quebrados, mas na maioria das vezes só presta mais.

Agradeço sua atenção

Marisa Monte

Na leitura do texto de “Marisa”, identificamos que a aluna apresenta os elementos da estrutura composicional da carta e faz a divisão do seu texto em parágrafos.

No vocativo, há uma inadequação na linguagem quando ela se dirige ao diretor por meio da expressão “*Querido*”. Essa expressão é muito recorrente nos textos dos alunos, pois eles acreditam ter uma relação mais próxima com ele.

Em relação aos processos argumentativos, “Marisa” defende a tese de que os alunos sentem muito calor, mas esse calor não é sentido só na sala dela, mas também nas outras salas. Esse calor incomoda tanto os alunos quanto os professores e tal fato acarreta prejuízo na aprendizagem dos alunos.

Para reforçar sua tese, a aluna usa o argumento causal: “*Nós alunos e professores estamos sofrendo muito com o calor.*” e “*Os ventiladores estão precário são quatro mas na maioria das vezes só presta dois.*”. A oradora apresenta em seu discurso dois segmentos da escola que são atingidos por essa situação: alunos e professores. Assim, ela busca sensibilizar o diretor para solucionar este problema na escola. Além disso, justifica a climatização da sala pela precariedade do ventilador que existentes em sua sala.

Percebemos que a oradora mobiliza valores em prol da sua tese. Um desses valores é o calor, considerado como o principal, já que ele aparece mais de uma vez no texto e a situação ocasionada por ele possibilitará que o diretor atenda ao pedido. Como vemos, a discente apresenta esse valor nos seguintes fragmentos: “[...] *desde o início do ano letivo que sentimos muito calor nessa sala, mas não é só aqui e sim em todas as salas desta escola.*” e “*Nós alunos e professores estamos sofrendo muito com o calor.*”.

Como seu objetivo é a instalação de ar-condicionado nas salas de aula, esse objeto também é considerado como um valor. Além dele, a oradora ao expressar “*Agradeço sua atenção*” e faz uso do valor da gratidão. Este valor é considerado abstrato, porque revela um sentimento da aluna diante do atendimento do pedido pelo auditório, atingindo os sentimentos e as emoções do seu diretor, sensibilizando-o para a instalação do ar-condicionado.

Ainda em relação aos valores, “Marisa” também aciona os lugares do preferível como forma de intensificar ainda mais a sua tese. A oradora utiliza o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de quantidade. Assim, o lugar de essência é acionado, pois o ar-condicionado é o item responsável e essencial para o clima agradável em sala de aula pretendido pela aluna.

Ao mobilizar o lugar de pessoa, a aluna mostra-se preocupada com seus colegas de sala e com os colegas de toda a escola, já que solicita um ar-condicionado nas salas. Ela e todos os alunos precisam de salas melhores para estudar e assim sentirem-se confortáveis no seu ambiente de estudo.

O lugar de qualidade mostra que ao adquirir salas climatizadas, os alunos estarão em um ambiente de qualidade que será aproveitado da melhor forma possível, proporcionando resultados positivos em seus estudos. Por fim, ao expressar “[...] *dede o início do ano letivo que sentimos muito calor nessa sala, mas não é só aqui e sim em todas as salas desta escola.*” e “[...] *precisamos muito de um ar-condicionado nas salas*”, a aluna aciona o lugar de quantidade, pois se todas as salas forem beneficiadas com um ar-condicionado, uma maior quantidade de alunos será beneficiada.

Temos a seguir o texto de Maurício de Sousa e a análise de seu texto inicial.

TI - Maurício de Sousa

festa
 27 de fevereiro de 2018
 De: Maurício
 para: prezado diretor
 Os senhores que estome na
 calor, nesse calor intenso, nessa
 sala que vai tem três ventiladores
 prestando estome aqui para fazer,
 pedir que de ten ar- condicionado
 porque estome mais que ^{PRECISAVDO}
 que não vai pra estudar com esse
 calor e a sala ^{FICA NA SALA,} abafada que
 mau vai pra ^{POZ FAZ} respirar porque
 fea de tudo para melhorar, porque
 está muito muito difícil de estudar
 tem esse calor.
 melhoras
 no
 Prezado diretor S.A.

O texto de “Maurício” apresenta inadequações em sua estrutura e ausência de organização em algumas partes do texto. Ele inicia com a expressão “*de: Maurício – para: Prezado diretor*”, não escreve a despedida e nem a assinatura. O aluno finaliza a carta com uma frase de protesto, já que termina com “*melhoras no S.A.*”. Além disso, temos apenas um parágrafo com poucas linhas em que ele apresenta a sua solicitação e o argumento para que o diretor atenda ao pedido.

Em relação à linguagem na expressão “*para*”, que aqui no texto, representa o vocativo, ele dirige-se ao diretor usando a forma “*prezado*” adequando a linguagem à situação de comunicação e ao interlocutor do seu texto.

“Maurício” inicia a carta situando o diretor de que há semanas que eles estão vivenciando muito calor em sala, pois ela só tem três ventiladores funcionando e com o calor não dá para estudar. Com isso, ele enfatiza que o problema já ocorre há algum tempo. É a partir da afirmação “[...] *que mal dá pra estudar com esse calor [...]*” que “Maurício” apresenta sua tese, pois o calor atrapalha os estudos dos alunos dentro da sala de aula.

Na defesa de sua tese, o aluno faz uso do argumento causal. Ele apresenta várias causas que justificam seu pedido: “[...] *a sala só tem três ventiladores prestando [...]*”, “[...] *estamos mais que precisando que não dá para estudar nesse calor [...]*”, “[...] *e a sala abafada que mal dá pra respirar [...]*” e “[...] *está muito difícil estudar com esse calor.*”. Apesar dessa quantidade de justificativas apresentadas, o aluno articula timidamente suas estratégias. Uma forma de desenvolver melhor suas estratégias seria apresentando as consequências ocasionadas pelos motivos indicados, facilitando a resolução da questão indicada em seu discurso.

Mesmo que o orador não apresente suas ideias desenvolvidas, percebemos que o aluno-orador, como meio de reforçar a sua tese, recorre aos valores do preferível. Dentre eles, destacamos o calor como valor mais importante usado no discurso de “Maurício”, porque ele o mobiliza várias vezes dentro do texto: “*As semanas quês estamos no calor, nesse calor intenso [...]*”, “[...] *que não dá para estudar com esse calor [...]*”, “[...] *porque está mais difícil de estudar com esse calor.*”. Com essas palavras, o diretor sente-se mais sensibilizado para acatar o pedido do aluno e acabar com a situação desconfortável vivida pelos discentes.

Vemos no discurso do aluno que a aprendizagem é outro valor articulado por ele ao expressar que “[...] *está mais difícil de estudar com esse calor*” e “[...] *não dá pra estudar com esse calor*”. Infere-se, aqui, que os alunos não estão conseguindo aprender os conteúdos expostos em sala devido ao calor e por isso estão sendo prejudicados em relação à sua aprendizagem. Como a aprendizagem é um objetivo a ser alcançado após a climatização das salas, classificamo-la como um valor concreto.

Visto que seu objetivo do orador é a instalação do ar-condicionado e assim melhorar a aprendizagem, temos o ar-condicionado como outro valor concreto dentro do texto. No entanto, há a presença de um valor abstrato no discurso de “Maurício”. No fragmento “*por favor faça de tudo para melhorar [...]*”, o discente recorre ao valor da solidariedade com o intuito de atingir os sentimentos do seu auditório e ter seu pedido atendido. A partir desses

valores, sejam eles abstratos ou concretos, o orador extrai os lugares da argumentação como mais um reforço para sua tese. No texto ainda são acionados o valor da essência, o valor de pessoa e o valor de qualidade.

Ele recorre ao lugar de essência, porque o ar-condicionado é o elemento essencial para a qualidade do clima da sala de aula e uma melhora na aprendizagem dos alunos. O lugar de pessoa foi mobilizado porque ele visa seu bem-estar e dos colegas, por isso ele pede ao diretor que faça de tudo para proporcionar a instalação do ar-condicionado. Assim, os alunos da sua sala aproveitarão deste ambiente agradável para a realização dos seus estudos possibilitando uma melhora na sua aprendizagem o que configura o lugar de qualidade.

Partiremos para a análise do último texto selecionado da produção inicial.

TI – Rachel de Queiroz

Fontaleza, 27 de fevereiro de 2018

Amado Marquinho - Prezado diretor,

+ Pois a um

Há um 1 ano os alunos do Santo Amaro estão reclamando sobre a questão do calor.

Os alunos não suportam mais estudar nessa condição, então por favor tomem alguma providência. Sobre a melhora dos S.A, até os únicos ventiladores não prestão.

+ suportamos

A sala abafada também se torna ainda mais quente, assim se colocasse um ar-condicionado melhoraria a sala e também daria mais gosto de estudar.

Rachel de Queiroz

Na análise do texto de Rachel, detectamos que ela, na estrutura composicional da carta, esquece a despedida. Escreve seu texto dividido em parágrafos e dirige-se ao diretor informalmente através da expressão “Amado Marquinhos”. Nesse texto, as ideias não estão bem organizadas, mas é possível saber o que a aluna pretende.

“Rachel” inicia a sua carta lembrando a seu auditório que as reclamações de calor já ocorrem há um ano. Esse fato reforça a sua tese que se encontra diluída em seu texto. Desse modo, podemos afirmar que a aluna apresenta como tese a afirmação: “*Há 1 ano os alunos do XXX estão reclamando sobre a questão do calor.*”. Então a ideia inferida do discurso é a de que o calor prejudica a aprendizagem dos alunos. Por isso, ela também pede que o diretor tome providências em relação ao assunto.

Nesse sentido, para sustentar sua tese, “Rachel” recorre, nos seguintes fragmentos, ao argumento causal: “[...] *estão reclamando sobre a questão do calor.*”, “*Os alunos não suporta mais estudar nessa condição [...]*” e “*A sala abafada se torna ainda mais quente [...]*”. Como podemos ver, “Rachel” poderia ter articulado melhor essas estratégias para que o auditório se sentisse sensibilizado com a situação dos alunos e buscasse resolver o problema. Por exemplo, poderia expor em seu texto quais as reclamações dos alunos, quais as consequências dessa sala abafada, etc., melhorando o discurso apresentado em sua carta.

Como meio de reforçar a sua tese, “Rachel” utiliza o calor como valor principal. É através do que ela expõe sobre o calor que o auditório pode ser sensibilizado para resolver seu problema. Outro valor mobilizado é a aprendizagem, ao afirmar que “*Os alunos não suporta mais estudar nessa condição*”, verificamos que o calor interfere na aprendizagem deles, pois uma sala quente desestimula os alunos, provocando prejuízo na aprendizagem. Por essa fala, classificamos a aprendizagem como valor concreto, visto que é um objetivo alcançado após instalação do ar-condicionado.

Assim, para eliminar o calor da sala de aula e promover a aprendizagem, é necessária a instalação do ar-condicionado. Assim sendo, temos outro valor mobilizado pelo texto, pois é com o ar-condicionado que esse objetivo citado no início do parágrafo será alcançado. A aluna ainda recorre à solidariedade do diretor, valor abstrato dentro do texto, quando pede ao diretor que “*por favor tomem alguma providência [...]*”. A partir do exposto, o diretor pode ser sensibilizado e resolver o problema.

É através desses valores que a aluna extrai os lugares da argumentação para sustentar sua tese. Em seu discurso, a aluna faz uso do lugar de essência, lugar de pessoa, lugar de qualidade e o lugar de ordem. O lugar de essência é acionado devido à importância do ar-condicionado para a melhora na aprendizagem dos alunos.

O lugar de pessoa é mobilizado porque a aluna se preocupa com melhores condições de ambiente de estudo para que os alunos se sintam confortáveis. É o que constatamos no fragmento: “*se colocasse ar-condicionado melhoraria a sala e também daria mais gosto de estudar.*”. O lugar de qualidade é usado para constatar que o ambiente ventilado contribuirá

para uma aprendizagem significativa, pois os alunos irão desfrutar de uma sala climatizada, agradável para seus estudos.

Enfim, a oradora recorre ao lugar de ordem quando pede a seu auditório que “*por favor tomem alguma providência [...]*”. Ela espera que ele priorize a situação apresentada por ela em seu discurso e resolva logo o que ela pediu.

Realizada as análises dos textos produzidos no primeiro momento, partiremos, agora, para a análise dos textos após a reescrita.

5. 2 O processo de argumentação nas produções finais

Os textos abaixo foram reescritos após a finalização da sequência didática. Observaremos o progresso dos processos de argumentação dos alunos em relação ao texto produzido no primeiro momento. Percebemos que nesta etapa os alunos desenvolveram melhor seus textos adequando a linguagem a seu interlocutor, diferente do que ocorreu na primeira etapa da sequência didática.

TF – Cecília Meireles

Fortaleza, 16 de maio de 2018
 Prezados diretor
 Venho por meio desta carta solicitar ao senhor, que instale mais ventiladores, porque não aguentamos mais esse calor da sala de aula. Os alunos ficam muito agitados, e eu não consigo prestar atenção na aula, e isso atrapalha muito no aprendizado dos alunos do 9º D. Por conta do calor, os alunos se sentem mal e isso acaba prejudicando vários alunos, alguns deles ficam saindo muito da sala de aula por causa do insuportável calor. Espero que o senhor tente resolver o problema, ficarei muito agradecida se o senhor conseguir resolvê-lo
 atenciosamente
 Cecília Meireles

Verificamos que o texto de “Cecília” apresenta avanços na sua reescrita, pois a aluna adéqua a linguagem a seu auditório dirigindo-se a ele formalmente através do termo “Prezado”, o vocativo “senhor” e na sua despedida. Além disso, usa o vocábulo

“*atenciosamente*” para sensibilizá-lo na resolução do problema e expressar respeito em relação a quem ele se dirige. Em relação à estrutura composicional do texto, a aluna já apresentava domínio dela na primeira etapa de escrita e não houve alteração nesse quesito.

Diferente do texto inicial, a discente apresenta uma tese ainda voltada somente para o calor da sala expressa na seguinte frase: “*Venho por meio desta carta solicitar ao senhor, que instale mais ventiladores, porque não aguentamos mais esse calor calor da sala de aula*”. Dela inferimos a ausência da ventilação da sala de aula é um dos fatores que prejudicam a aprendizagem dos alunos, porque a partir desse fato outros são ocasionados, como doenças e falta de concentração, e acabam prejudicando a aprendizagem dos discentes.

Para sustentar a sua tese e buscar a adesão do seu auditório, a aluna utiliza o argumento causal: “*Os alunos ficam agitados, e eu não consigo prestar atenção [...]*” e “*[...] os alunos se sentem mal [...]*” e o argumento pelo exemplo: “*[...] alguns deles ficam saindo muito da sala por causa do insuportável calor*”, já que ela mostra o exemplo das ações tomadas pelos alunos para amenizar o calor sentido em sala. Cecília, através desses argumentos, tenta convencer o diretor que a instalação dos ventiladores é necessária para proporcionar o aprendizado dos alunos, pois as condições da temperatura da sala não colaboram para o bom rendimento dos discentes, pois saem da sala várias vezes para beber água e essa saída constante de alunos acaba atrapalhando a concentração durante a aula. Ao finalizar sua carta, a aluna enfatiza que espera a resolução do problema e expressa gratidão, caso o diretor consiga resolver.

Na tese aferida pela oradora, ela justifica o pedido como forma de persuadir o auditório, usando o “calor” como valor principal. De modo a intensificar a tese, no decorrer do texto, a aluna-oradora ainda cita ainda duas vezes o “calor” como valor principal para persuadir o diretor, conforme mostra os fragmentos a seguir: “*Os alunos ficam muito agitados, e eu não consigo prestar atenção na aula, e isso atrapalha muito no aprendizado dos alunos do 9 D. Por conta do calor, os alunos sentem mal e isso acaba prejudicando vários alunos, alguns deles ficam saindo muito da sala de aula por causa do insuportável calor.*”

Verificamos nesse exposto que o calor é valor primordial para se obter a adesão do auditório. É notável que os valores não aparecem isolados, eles estão vinculados a outros como forma de intensificar as ideias. Sendo assim, temos aprendizagem como um valor vinculado ao calor. Se tem muito calor, não se tem aprendizagem. A aprendizagem, segundo o discurso analisado aqui, é prejudicada pelo fato dos alunos adoecerem e de estarem sempre

saindo da sala para beber água. Sendo assim, a aula fica prejudicada e conseqüentemente os alunos têm menos rendimento.

Podemos dizer, que apesar de em certas situações ser complicado afirmar se os valores são concretos ou abstratos, temos a aprendizagem como um valor concreto, porque ele não está ligado a sentimentos e sim usado para um fim, sendo a finalidade primeira do ensino.

A finalidade maior desse discurso é a obtenção do ventilador conforme a oradora inicia e termina seu discurso. Temos assim, o ventilador como um valor concreto, seria ele a solução para amenizar o calor e como consequência aulas melhores, alunos mais interessados e concentrados.

De certa forma, implicitamente, a aluna-oradora, conhece bem seu auditório e, apesar da carta de solicitação prezar pela linguagem técnica e objetiva, a aluna-oradora, nos seus argumentos, desperta no seu auditório sentimentos e sensações, carregado pelos valores abstratos de compaixão e solidariedade quando na despedida da carta ela escreve: *“Espero que o senhor tente resolver o problema, ficarei muito agradecida se o senhor conseguir resolvê-lo.”* Outro valor abstrato que aparece como um meio de conseguir a adesão do espírito do diretor é a gratidão antecipada, tendo vista que este valor é comum nesse gênero discursivo, justamente, para causar no auditório um sentimento de culpa e que precisa de fato resolver o que se pede.

Além de articular melhor os valores, apresentando o que ocorria na sala de aula, outro fator que melhorou os argumentos de “Cecília” foi a inserção dos valores abstratos “compaixão”, “gratidão” e “solidariedade”, principalmente no auditório, uma vez que ela mexe com os sentimentos dele.

Vimos que os valores expressos em sua carta são o calor, a aprendizagem, gratidão, compaixão, educação e o ventilador, dos quais a aluna-oradora extrai o lugar de essência, lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar de ordem.

O lugar de essência é apresentado através do pedido do ventilador, já que ele é o item essencial para a ventilação da sala e a melhoria da aprendizagem. O lugar de pessoa é expresso através da preocupação da aluna com o bem-estar e a aprendizagem tanto dela quanto dos seus colegas de sala. A aluna se apresenta como a emissora utilizando a primeira pessoa do discurso no início e no fim de carta: *“Venho por meio desta [...]”, “Espero que [...]”* e *“[...] ficarei [...]”*, todavia, ela se utiliza da primeira pessoa do plural em todo resto do discurso, como forma de mostrar que o problema não é apenas dela e sim de toda turma, conferindo o lugar de pessoa, uma vez que ela se preocupa com seus colegas de turma.

Se o pedido é coletivo, isso quer dizer que muita gente vai ser beneficiada, conferindo, então, o lugar de quantidade. Os fragmentos a seguir mostram essa ideia: “*Não aguentamos mais esse calor [...]*”, “*Os alunos ficam muito agitados [...]*” e “[...] *os alunos se sentem mal prejudicando vários alunos, alguns deles ficam saindo da sala de aula.*”. O lugar de quantidade também é expresso quando ela solicita a instalação de mais ventiladores. Assim, quanto mais ventiladores, mais a sala estará agradável proporcionando para os alunos melhores resultados, tendo em vista que eles ficarão mais atentos em sala de aula, o que também confirma o lugar de qualidade. Temos ainda, embora de maneira implícita, o lugar do existente, a oradora não solicitou nada impossível. O pedido é simples e o problema é fácil de ser resolvido, logo procede neste sentido o lugar do existente. Além do que a falta de climatizador é um problema recorrente na maioria das escolas públicas do Brasil.

Por fim, o lugar de ordem, quando ela deixa claro que espera que ele solucione o problema, pretendendo que o diretor priorize essa situação abordada por ela e resolva logo o transtorno. Sabemos que os problemas educacionais no Brasil são muitos e a maioria deles reflete em sala de aula, porém a aluna-oradora vê como mais urgente a instalação de ventiladores pelo fato deles não suportarem mais o calor.

Seguiremos para a análise do segundo texto.

TF – Vinícius de Moraes

Fortaleza, 16 de Maio de 2018.
 Ao Diretor da Escola Santo Amaro.
 Prezados Diretores.

Venho por meio desta carta solicitar a instalação de novos ventiladores na minha sala de aula, porque há poucos ventiladores funcionando.

Não aguentamos mais esse calor porque ele nos faz muito mal. Alunos que têm doenças respiratórias como sinusite, muitas vezes passam mal, e nos tira a concentração e baixa o rendimento escolar dos alunos.

Muitas vezes os alunos precisam sair para ir ao banheiro, tem que ir para diminuir o calor, com esses problemas eles perdem boa parte da aula e acabam prejudicando seu rendimento.

Espero que o senhor atenda esse meu pedido para melhorar a condição dentro de sala e o rendimento escolar dos alunos.

Atenciosamente,

Vinícius de Moraes

Percebemos na leitura do texto reescrito de “Vinícius” que ele tem domínio da estrutura da carta de solicitação. O aluno apresenta todos os elementos estruturais exigidos neste gênero: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. O corpo do texto estrutura-se em parágrafos com ideias organizadas ao longo do texto. Nessa reescrita o aluno utiliza a linguagem exigida na escrita do gênero: a linguagem formal, por isso apresenta a forma “Prezado” no vocativo e na despedida da carta faz uso da expressão “Atenciosamente”.

Em relação aos processos argumentativos, a tese apresentada pelo aluno-orador é que a ausência de ventiladores ou ar-condicionado em sala de aula acaba prejudicando os alunos, pois o calor aumenta e eles não conseguem ficar concentrados em sala de aula, acarretando mau desempenho no final do bimestre e até do ano letivo. A tese apresentada por ele é

expressa na seguinte afirmação: *“Não aguentamos mais esse calor, porque ele nos faz muito mal.”*.

Assim, para conseguir a adesão do auditório, “Vinícius” faz uso do argumento causal, do argumento pragmático e do argumento pelo exemplo. Ele argumenta apresentando o motivo da sua solicitação, os resultados negativos que esse problema causa e a forma que os alunos utilizam para amenizar o calor. Esses argumentos estão expressos nos seguintes trechos: *“[...] Porque há poucos ventiladores funcionando.”*, *“[...] Alunos que tem doenças respiratórias como sinusites muitas vezes passam mal, ele nos tira a concentração e baixa o rendimento escolar dos alunos.”* e *“Muitas vezes os alunos precisam sair para ir ao banheiro, tomar água ou até mesmo lavar o rosto para diminuir o calor, com essas saídas eles perdem boa parte da aula e acabam prejudicando seu rendimento.”*.

O orador utiliza o “calor” como valor principal para reforçar a tese aferida por ele. Ainda como modo de intensificar sua tese, “Vinícius” cita mais uma vez, no decorrer do texto, o “calor” como valor principal para convencer e persuadir o diretor como podemos verificar nos fragmentos a seguir: *“Muitas vezes os alunos precisam sair para ir ao banheiro, tomar água ou até mesmo lavar o rosto para diminuir o calor, com essas saídas eles perdem boa parte da aula e acabam prejudicando seu rendimento.”*.

Através desses fragmentos, percebemos que o calor é o valor primordial para se ganhar a adesão do auditório. É válido lembrar que o “calor” aparece vinculado a outros valores como meio de intensificar as ideias. Dentre esses outros valores, temos a aprendizagem, pois se tem muito calor, é fato que haverá prejuízo na aprendizagem.

Além desse prejuízo, a insalubridade do espaço acaba agravando a saúde dos alunos que têm problemas respiratórios e também muitos ficam saindo de sala para beberem água ou lavarem o rosto ou irem ao banheiro. Com o agravamento dos problemas de saúde e com as saídas constantes de sala de aula, além dos alunos perderem aula e atrapalharem seu andamento, a aula fica prejudicada e, assim, afeta o rendimento escolar dos discentes. Como a aprendizagem não está ligada a um sentimento, é possível classifica-la como um valor concreto.

Vemos que o intuito do discurso do orador é a obtenção do ventilador para a climatização da sala. Assim, temos o ventilador como um valor concreto, porque ele é a solução para suavizar o calor e consequentemente melhorar as aulas. Além dos valores concretos, o aluno-orador ao escrever *“Espero que o senhor atenda esse meu pedido para melhorar a convivência dentro de sala e o rendimento escolar dos alunos.”*, mobiliza em seu

texto valores abstratos como a esperança e a solidariedade, pois desperta no seu auditório sentimentos e sensações para que ele resolva, de fato, o problema.

Assim, os valores mobilizados no seu texto como o calor, a aprendizagem, o ventilador, rendimento escolar e concentração são usados para reforçar a sua tese. A partir desses valores, “Vinicius” extrai os lugares do preferível postulado na Nova Retórica. Dentre eles, temos o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar de ordem.

O lugar de essência é expresso através do valor concreto “ventilador”, porque ele é o objeto essencial para a melhoria da aprendizagem, dado que a partir da obtenção dele o ambiente ficará mais ventilado. O lugar de pessoa é representado nessa carta de solicitação através da preocupação para um bom convívio em sala de aula tanto para ele quanto para os outros colegas, principalmente com aqueles que têm doença respiratória, pois alguns já passaram mal e acabam pedindo para serem liberados da aula. Esses alunos não conseguem ir para o turno matutino que é mais frio devido ao número de vagas ofertadas que são preenchidas de forma rápida.

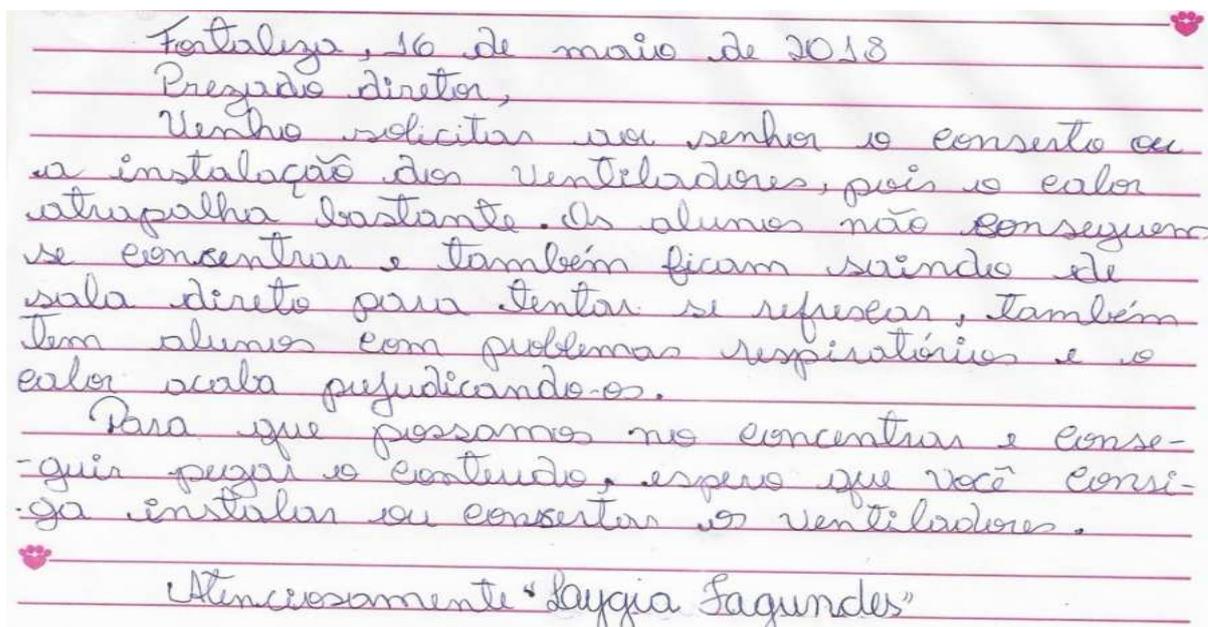
Apesar de trazer expresso em seu discurso os verbos na primeira pessoa do singular no início e no fim da carta: “*Venho por meio desta [...]*” e “*Espero que o senhor [...]*”, o aluno expressa a preocupação não somente com ele, mas também com os outros alunos quando apresenta em seu discurso a primeira pessoa do plural: “*Não aguentamos mais o calor [...]*” o que configura, também, o lugar de pessoa.

Em relação ao lugar de qualidade, percebemos que ele é expresso no desejo do aluno de querer uma sala de aula confortável que proporcione um ambiente agradável de estudos para ele e seus colegas. Esse espaço agradável de estudos pode ser conseguido através do lugar de quantidade quando ele pede novos ventiladores, porque poucos funcionam. Assim, quanto mais ventiladores novos instalados, mais agradável ficará o ambiente escolar. O lugar de quantidade também é exposto no fato de que quanto mais a sala estiver ventilada, mais alunos serão beneficiados.

Por fim, “Vinicius” aciona o lugar de ordem quando expõe o incômodo que sente diante dessa situação. É a partir desse incômodo que ele espera que o diretor dê prioridade ao que foi apresentado pelo orador e, assim, resolva o que foi solicitado pelo aluno. O lugar de ordem vem expresso na seguinte passagem: “*Espero que o senhor atenda esse pedido para melhorar a convivência dentro de sala e o rendimento escolar dos alunos.*”

Após a análise do texto de “Vinicius”, apresentamos abaixo os avanços do texto três.

TF – Lygia Fagundes



Fortaleza, 16 de maio de 2018
 Prezado diretor,
 Venho solicitar ao senhor o consento ou a instalação dos ventiladores, pois o calor atrapalha bastante. Os alunos não conseguem se concentrar e também ficam saindo de sala direto para tentar se refrescar, também tem alunos com problemas respiratórios e o calor acaba prejudicando-os.
 Para que possamos nos concentrar e conseguir pegar o conteúdo, espero que você consiga instalar ou consentar os ventiladores.
 Atenciosamente "Lygia Fagundes"

Com a reescrita da carta, observamos que a aluna a apresenta de forma mais organizada, adequando a sua linguagem à situação de comunicação colocada na escrita do texto. Além da linguagem formal que apresentou no texto, verificamos também que ela tem conhecimento da estrutura. Apresenta os argumentos mais desenvolvidos e escreve o corpo da carta dividindo-o em parágrafos organizando as ideias dentro do texto.

Nessa produção textual escrita, “Lygia” defende a tese de que a ausência de um clima agradável para estudar reflete na falta de concentração e fixação dos conteúdos, implicando, assim, no seu resultado final. Essa tese é extraída da seguinte passagem: “Venho solicitar ao senhor o consento ou a instalação dos ventiladores, pois o calor atrapalha bastante.”.

Para fundamentar sua tese, a aluna faz uso dos argumentos quase lógicos, classificados como argumentos de causa e argumento pragmático. “Lygia” também faz uso do argumento pelo exemplo. Esses argumentos estão expressos nos seguintes trechos: “Os alunos não conseguem se concentrar e também ficam saindo de sala direto para se refrescar, também tem os alunos com problemas respiratórios e o calor acaba prejudicando-os. [...]”. Observamos aqui que o aluno se preocupa com os alunos com problemas respiratórios e com a saída constante de sala de aula. Essa preocupação dele é um motivo muito importante para que o diretor sinta-se motivado em atender seu pedido.

Para reforçar a tese aferida, a aluna-oradora usa o “calor” como valor principal. Assim, como meio de intensificar essa tese, “Lygia” recorre no decorrer do texto, mais uma vez, ao “calor”: “Os alunos não conseguem se concentrar e também ficam saindo de sala direto para tentar se refrescar, também tem alunos com problemas respiratórios e o calor acaba

prejudicando-os.”. Os valores são mobilizados para se conseguir a adesão do auditório, porque a sala quente refletirá de forma negativa na aprendizagem dos alunos.

Com isso, percebe-se que o calor, além de ser um valor primordial para se obter a adesão do auditório, não aparece isolado no discurso da aluna, mas sim vinculado a outros valores. Dentre esses valores ligados ao calor, temos a aprendizagem. Uma vez que se tem uma sala muito quente, não teremos alunos concentrados para assistir aula, pois eles saem com frequência de sala e os alunos que têm doenças respiratórias podem agravar seu problema de saúde e tudo isso pode acarretar problemas na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, visto que a aprendizagem não está vinculada a um sentimento, ela pode ser classificada como um valor concreto.

Ademais, a aluna-oradora apresenta como objetivo do seu discurso a instalação ou o conserto dos ventiladores. A partir daí, classificamos o ventilador como um valor concreto, pois é a partir do conserto dos ventiladores que tem em sala ou a instalação dos novos que a ventilação da sala melhorará. Além desses valores concretos, a aluna-oradora expressa em seu discurso valores abstratos como a esperança e a solidariedade quando ela afirma: “*Para que possamos no concentrar e conseguir pegar o conteúdo, espero que você consiga instalar ou consertar os ventiladores.*”. Essa fala, assim, desperta no auditório sentimentos para que ele solucione o problema com mais rapidez.

Ainda como meio de reforçar a sua tese, “Lygia”, além dos valores como calor, ventilador, aprendizagem, esperança e solidariedade, mobiliza valores como concentração e saúde. A partir dos valores mobilizados em seu discurso, a oradora extrai os lugares do preferível, postulados na Nova Retórica. Dentre eles temos o lugar de essência, o lugar do existente, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de ordem.

O lugar de essência é expresso quando ela deseja o conserto ou a instalação de novos ventiladores, pois ele é o item essencial para uma melhor ventilação da sala. O lugar do existente é acionado quando a aluna pede que ele conserte ou instale mais ventiladores, para que assim, o clima da sala melhore. Como podemos ver no fragmento: “*Venho solicitar ao senhor o conserto ou a instalação dos ventiladores [...]*”, a aluna recorre ao que já tem em sala, os ventiladores que não funcionam, entendendo que o conserto sairá mais barato do que instalar os ventiladores novos e isso dará agilidade à resolução do seu pedido.

O lugar de pessoa acontece quando a aluna mostra-se incomodada com o problema apresentado e caso o problema não seja resolvido, haverá prejuízos não somente para a aluna, mas para os demais alunos da sala. Esse lugar também ocorre quando a aluna se preocupa com aqueles que têm doença respiratória e destaca que tal fato pode agravar a situação de

saúde destes colegas, como pode ser representado no fragmento a seguir “*Os alunos não conseguem se concentrar e também ficam saindo de sala direto para se refrescar, também tem alunos com problemas respiratórios e o calor acaba prejudicando.*”

Assim, com o seu pedido resolvido, teremos uma sala de aula confortável para seus estudos que possibilitará melhores rendimentos escolares caracterizando, assim, o lugar de qualidade. Portanto, quanto mais a sala estiver ventilada, mais alunos serão beneficiados e um bom rendimento escolar poderá ser atingido por todos, o que configura o lugar de qualidade.

Por fim, a aluna aciona o lugar de ordem quando espera que o diretor resolva o problema citado. A partir do excerto “[...] *espero que você consiga instalar ou consertar os ventiladores*” ela deseja que o gestor priorize a sua solicitação colocando o problema apresentado numa ordem de importância, onde o problema que apresentou seja o primeiro a ser resolvido.

Após a exposição da análise do terceiro texto, temos, a seguir, a análise do quarto texto.

TF – Clarice Lispector

Fortaleza 16 de maio de 2018
 Prezado diretor,
 Venho solicitar que o senhor instale
 mais ventiladores ou conserte os que estão quebra-
 dos na sala do 9º D, pois não aguentamos mais
 o calor que incomoda durante as aulas. Devido
 a isso muitos alunos perdem a atenção nas aulas
 e ficam indo até a porta ou saindo da sala para
 ficar andando na escola. O calor prejudica também
 os alunos que tem doenças como leucemia, as-
 ma, doenças respiratórias e etc...
 Anteciosamente
 Clarice Lispector

Em relação ao texto, a aluna revela ter domínio de sua estrutura, pois ela contempla todos os elementos estruturais da carta de solicitação. Escreve o texto em linguagem formal dirigindo-se ao diretor pela forma “*Prezado*” e “*senho*” e ao se despedir utiliza a expressão “*Anteciosamente*”. Sobre a estrutura composicional, a aluna apresenta o corpo da carta sem divisão de parágrafos e sem concluir a ideia apresentada em seu discurso, no entanto, é perceptível a organização das ideias dentro do texto.

No que concerne à tese defendida pela aluna, entendemos que ela mostra que o calor é fato preponderante que atrapalha o rendimento dos alunos dentro de sala de aula e é expressa

por meio desta afirmação: *“Venho solicitar que o senho instale mais ventiladores ou conserte os que estão quebrados na sala do 9ºD, pois não aguentamos mais o calor que incomoda durante as aulas.”*.

Assim sendo, para defender sua tese, “Clarice” utiliza duas técnicas argumentativas: o argumento causal e o argumento pelo exemplo. A aluna apresenta os motivos que a levam a fazer tal pedido, além de apresentar exemplos das ações realizadas pelos alunos para minimizar esse calor e que acabam atrapalhando a aula. Esses argumentos são expressos nos excertos a seguir: *“[...] muitos alunos perdem a atenção nas aulas e ficam indo até a porta ou saindo da sala para ficar andando na escola. O calor prejudica também os alunos que tem doenças como cinusite, asma, doenças respiratórias e etc...”*. É notório que esses fatores contribuem para que os alunos não tenham um bom rendimento em seus estudos, prejudicando sua vida escolar.

Vemos no discurso de “Clarice” que ela utiliza o calor como valor principal para reforçar a tese apresentada quando afirma que *“[...] não aguentamos mais o calor que incomoda durante as aulas.”*. Ainda no decorrer do texto, o calor aparece mais uma vez para reforçar ainda mais a ideia apresentada pela aluna-oradora: *“O calor prejudica também os alunos que tem doenças como cinusite, asma, doenças respiratórias e etc...”*. Esse valor é mobilizado para que o auditório solucione o problema mencionad, pois esse calor prejudicará a aprendizagem dos alunos.

No entanto, o calor não aparece isoladamente como um valor no discurso da aluna. Além dele, temos a aprendizagem como um valor que reforça ainda mais a tese, pois devido ao calor, os alunos não se concentram nas aulas, pedem com frequência para sair e ainda há os danos causados aos que têm doenças respiratórias. Todos esses fatores contribuem para que os alunos não aprendam o conteúdo explicado em sala de aula, prejudicando, assim, seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, como a aprendizagem não está relacionada a um sentimento, temos um valor concreto.

Além disso, percebemos que a intenção do discurso da aluna-oradora é a instalação de mais ventiladores ou o conserto dos ventiladores que estão quebrados na sala do 9º ano D. Assim, classificamos o ventilador também com um valor concreto, seja ele novo ou o que será consertado. A aluna-oradora ainda expressa em seu discurso o valor abstrato da compreensão, pois ela espera que o diretor compreenda a situação e solucione o problema.

Além dos valores como calor, aprendizagem, ventilador e compreensão, “Clarice” mobiliza valores como a saúde. A partir desses valores, a oradora aciona os lugares do preferível para intensificar ainda mais a sua tese. A aluna move o lugar de essência, o lugar do

existente, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de quantidade. O lugar da essência é mobilizado para mostrar a importância da instalação dos ventiladores para a melhoria do ambiente em sala de aula. O lugar do existente relaciona-se ao conserto dos outros ventiladores que já existem na escola quando a oradora afirma a partir do excerto “[...] *ou conserte os que estão quebrados na sala do 9º ano D [...]*”. Fica claro que a aluna apresenta alternativas para o diretor solucionar o problema, uma vez que seja difícil a troca por climatizadores, então que procure consertar os que já se encontram na escola, acelerando a solução do que foi pedido.

No fragmento “[...] *pois não aguentamos mais o calor que incomoda durante as aulas. Devido a isso muitos alunos perdem a atenção nas aulas e ficam indo até a porta ou saindo da sala para ficar andando na escola. O calor prejudica também os alunos que tem doenças como cinusite, asma, doenças respiratórias e etc...*”, a oradora aciona o lugar de pessoa, já que se liga ao fato da aluna preocupar-se com os alunos que possuem doença respiratória, pois a situação da saúde desses alunos pode ficar mais grave e ocasionar muitas faltas durante o período letivo e com isso a perda de conteúdos que foram explorados em sala. Ao resolver essa situação, alunos ficarão mais concentrados nos estudos.

Por fim, o lugar de quantidade, aqui fica claro que quanto mais instalarem ventiladores, quanto mais a sala estiver ventilada, mais alunos serão beneficiados com essa ventilação e, assim, melhor será o ambiente de estudos. O que pode ser comprovado através do seguinte fragmento: “[...] *Venho solicitar que o senho instale mais ventiladores [...]*”. Dessa maneira, com a sala mais ventilada, os alunos aproveitarão da melhor forma esse ambiente e conseguirão bons resultados em seus estudos, o que é demonstrado pela aluna através o lugar de qualidade.

Apresentamos abaixo a análise do quinto texto.

TF - Lana

Fontalvoza, 16 de maio 2018

Caro Marcos

Estou a algum tempo que o senhor falou que iria colocar os ar-condicionados nos salas de aulas. A temperatura está muito alta, está causando muito mal aos alunos, agravando a saúde daqueles que tem problemas respiratórios como, asma, sinusite e gripes mal curadas.

Solicito com urgência a providência dos ar-condicionados ou a instalação de mais ventiladores. Pois para termos uma educação melhor precisamos da sua compreensão os alunos tem os mesmos problemas de saúde ou até mesmo na educação. Eles precisam mais atenção nos aulas e pediram menos para ir beber água.

Sempre que o senhor compreenda a nossa solicitação de urgência da instalação dos ventiladores ou dos ar-condicionados, por que há muitos deles quebrados em salas. Até mesmo os professores reclamam do calor, porém algumas vezes eles desligam os ventiladores para poder explicar melhor o material, porque eles fazem muito barulho.

Atenciosamente, L.
Lana

Em seu texto reescrito, “Lana” não apresenta equívocos na estrutura composicional do gênero discursivo em questão e faz uso da linguagem formal ao dirigir-se ao gestor escolar para realizar seu pedido.

Em sua carta, “Lana” defende a tese de que a alta temperatura em sala prejudica principalmente os alunos que têm problemas respiratórios. Essa tese é expressa na seguinte afirmação: “A temperatura está muito alta, está causando muito mal aos alunos, agravando a saúde daqueles que tem problemas respiratórios como, asma, sinusite e gripes mal curadas.”. A aluna direciona o texto para o prejuízo na saúde do aluno, pois a situação de um aluno com asma ou uma gripe pode ser agravada, mas também relata que prejudica a educação. Esse fato do prejuízo à saúde se relaciona com a educação, com a aprendizagem, pois quanto mais os alunos estiverem doentes, mais eles faltarão às aulas e perderão muitos conteúdos abordados nas aulas.

Para sustentar sua tese, a aluna faz uso dos argumentos causal e pragmático. Esses dois tipos de argumentos estão expressos, respectivamente, nos fragmentos a seguir: “[...] *porque há muito deles quebrados em salas.*”, “[...] *porquê eles fazem muito barulho.*” e “*Eles prestariam mais atenção nas aulas e pediriam menos para ir beber água.*”. Assim, a aluna-oradora inicia a carta lembrando ao diretor sobre uma promessa em relação à instalação de ar-condicionado nas salas de aula. As estratégias argumentativas utilizadas por ela são para convencer e persuadir o diretor sobre o fato de que ele precisa tomar providência em relação ao assunto, pois a partir da solução do pedido, os alunos prestariam mais atenção nas aulas, ou seja, ficariam mais concentrados em uma sala de aula ventilada. Tudo isso se deve ao fato de que também há muitos ventiladores quebrados na sala.

No excerto “[...] *porém algumas vezes eles desligam os ventiladores para poder explicar melhor a matéria [...]*”, a oradora utiliza também um argumento pelo exemplo quando ela relata que os professores muitas vezes desligam os ventiladores que funcionam na sala, porque faz muito barulho e incomoda na hora da explicação do conteúdo. Tal comportamento aumenta ainda mais o calor, agitando a sala e prejudicando a explicação da matéria.

Suas estratégias argumentativas abrangem dois pontos importantes em uma escola: aluno e professor. A aluna mostra preocupação com ela, com seus colegas de sala e os amigos das outras salas. Além dessa preocupação com seus colegas, ela expõe o fato do calor, também, atrapalhar os professores, comprovando que este problema afeta não só a aluna, mas também a um maior número de pessoas.

Para reforçar a tese apresentada, a aluna-oradora utiliza o calor como valor principal. Primeiramente, ela traz o calor representado através da expressão “temperatura alta” o que pode ser observado no fragmento a seguir: “*A temperatura está muito alta, está causando muito mal aos alunos [...]*”. Mais à frente, em sua carta recorre mais uma vez ao calor

intensificando ainda mais a sua tese: “*Até mesmo os professores reclamam do calor [...]*”. A aluna mobiliza esse valor a fim de que seu auditório solucione o problema apresentado por ela e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Além do calor como um valor utilizado no texto, temos a educação como um valor que intensifica ainda mais a tese, pois a partir da solução do problema, os alunos terão menos problemas na educação, ou seja, os alunos não ficarão saindo mais de sala para ir beber água, não adoecerão mais com frequência e ficarão mais concentrados. Caso o problema não seja resolvido, a educação não terá resultados positivos. Nesta situação, classificamos a educação como um valor concreto.

Como o intuito do discurso da oradora é adquirir ar-condicionado ou instalar novos ventiladores, classificamos esses dois objetos como valores concretos. A aluna também apresenta em seu discurso valores abstratos como a compreensão, a urgência, solidariedade e esperança quando afirma: “*Espero que o senhor compreenda a nossa solicitação de urgência da instalação dos ventiladores ou ar-condicionados [...]*”. Esses valores abstratos ajudarão o diretor a compreender e resolver o pedido feito pela aluna.

Além dos valores como calor, educação, ventilador, ar-condicionado, compreensão, urgência, solidariedade e esperança, “Lana” mobiliza outro valor que é a saúde. A partir deles, a oradora aciona os lugares do preferível para dar mais ênfase a sua tese. Dentre os lugares acionados temos o lugar de essência, lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar de ordem.

O lugar de essência é expresso no pedido do ar-condicionado e do ventilador, pois os itens apresentados são essenciais para a melhoria do clima da sala. O lugar de pessoa é extraído do fragmento “*Pois para termos uma educação melhor precisamos da sua compreensão, os alunos teriam menos problemas de saúde ou até mesmo na educação.*”, pois a aluna-oradora mostra a preocupação que tem com ela e os colegas da sala. Além deles, “Lana” também se preocupa com os professores, pois devido ao barulho dos ventiladores, os docentes precisam desligar os ventiladores para dar aula.

O lugar de quantidade ocorre no fato de que quanto mais ventiladores ou aparelhos ar condicionado instalados, mais salas serão climatizadas, melhorando o ambiente. Tal fato pode ser verificado no trecho a seguir: “*Solicito com urgência a providencia dos ar-condicionados ou a instalação de mais ventiladores. Pois para termos uma educação melhor precisamos da sua compreensão [...]*”. Diante disso, menos alunos ficarão doentes, evitando a ausência nas aulas. Assim, com a climatização das salas de aula, os alunos utilizarão da

melhor forma esse ambiente e conseguirão os resultados que desejam em seus estudos, configurando o lugar de qualidade.

Ao finalizar seu discurso, a oradora expõe: “*Espero que o senhor compreenda a nossa solicitação de urgência da instalação dos ventiladores ou dos ar-condicionados [...]*”. A partir desse fragmento, “Lana” aciona o lugar de ordem para exprimir o desejo de compreensão da urgência na solicitação desse pedido e espera que o diretor dê prioridade ao problema que solicitou, uma vez que lhe parece mais urgente que os demais problemas existentes na escola.

Concluída a análise do texto de “Lana”, partiremos para a análise do texto de “Marisa Monte”.

TF – Marisa Monte

Fortaleza, 16 de Maio de 2018

Buzado diretor,

Venho por meio desta carta solicitar ao senhor que instale ar-condicionado ou qualquer ventiladores nas salas de aula, porque está muito calor e isto atrapalha o rendimento das alunos. Eles pedem muito para ir beber água, saem para a porta para pegar um pouco de ar e isto atrapalha a explicação do professor.

Os alunos que tem problemas respiratórios acabam piorando por conta do calor da sala e isso piora o rendimento dos alunos.

Espero que o senhor atenda neste pedido para que tenhamos um ambiente melhor para assistir nas aulas.

Atenciosamente,
Marisa Monte

“Marisa” escreve sua carta atendendo aos elementos da estrutura composicional e usa a linguagem formal para dirigir-se ao seu receptor, o diretor da escola. Na escrita ela utilizou “*Querido*”, e nesta etapa utilizou “*Prezado*”.

Podemos ver que a tese defendida pela aluna-oradora é de que o calor atrapalha os alunos porque eles não conseguem se concentrar em sala, muitos alunos ficam doentes, principalmente aqueles que já têm a saúde frágil. Portanto faltam às aulas e perdem o conteúdo que foi explorado em sala. Sua tese fica clara a partir da afirmação: “*Venho por meio desta carta solicitar ao senhor que instale ar-condicionado ou coloque ventiladores novos em nossa sala de aula, porque está muito calor e isto atrapalha o rendimento dos alunos.*”.

Para sustentar a tese, a aluna faz uso do argumento causal, pragmático e do argumento pelo exemplo que são encontrados, respectivamente, nos fragmentos a seguir: “[...] *porque está muito calor e isto atrapalha o rendimento dos alunos.*”, “*Os alunos que tem problemas respiratórios acabam piorando por conta do calor da sala [...]*” e “*Eles pede muito para ir beber água, saem para a porta para pegar um pouco de ar [...]*”. Vemos que a oradora argumenta que em decorrência do calor, os alunos pedem muito para sair para beber água, já outros ficam na porta para se refrescar e essas atitudes servem como exemplo para outros alunos, atrapalhando, assim, a explicação do professor.

Ela também declara que o calor agrava a situação dos alunos que têm problemas respiratórios e ocasiona a falta deles nas aulas, prejudicando o rendimento escolar desses discentes. “Marisa” apresenta fatos não só relacionados a si, mas também a outros colegas, buscando assim convencer e persuadir seu auditório para a solução do seu pedido.

Como meio de reforçar a tese que defendeu em seu discurso, a oradora usa o calor como valor fundamental. Inicialmente, percebemos esse valor quando a aluna expressa em seu discurso: “[...] *porque está muito calor e isto atrapalha a explicação do professor.*”. Em seguida, ela mobiliza mais uma vez o calor para fortalecer ainda mais sua tese: “*Os alunos que tem problemas respiratórios acabam piorando por conta do calor da sala [...]*”. Assim sendo, a oradora deseja, mesmo com a linguagem técnica e objetiva da carta de solicitação, despertar sentimentos e emoções do seu auditório para que ele atenda ao pedido dela e o rendimento escolar dos alunos melhore.

Em seu discurso, “Marisa” traz o rendimento escolar como um valor vinculado ao calor, porque é a partir da solução do pedido que o rendimento escolar dos alunos não será afetado negativamente. Todos os problemas em relação à agitação nas aulas, ao agravamento dos problemas de saúde dos alunos ou a ações que atrapalham a explicação do professor não

acontecerão mais. Assim, o rendimento dos alunos terá resultado positivo. Como o rendimento escolar está ligado a uma finalidade, ele é classificado como valor concreto.

Vemos que o intuito do discurso da oradora é adquirir ar-condicionados ou instalar ventiladores novos em sua sala de aula. Classificamos esses dois objetos solicitados pela aluna como valores concretos. Além deles, ela também expressa em seu discurso valores abstratos como a solidariedade e a esperança quando afirma: “*Espero que o senhor atenda nosso pedido para que tenhamos um ambiente melhor para assistirmos nossas aulas.*”. Esses valores abstratos ajudarão para que seu auditório agilize a solução do pedido dela.

Além dos valores como calor, rendimento escolar, ventilador, ar-condicionado, solidariedade e esperança, “Lana” mobiliza mais um valor que é a saúde. É a partir deles que a oradora aciona os lugares do preferível para intensificar ainda mais a sua tese. Dentre os lugares acionados temos o lugar de essência, lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar de ordem.

O lugar de essência mostra a importância do pedido do ar-condicionado ou do ventilador novo porque eles são os itens essenciais para a ventilação da sala. Já o lugar de pessoa é demonstrado no fragmento “[...] *para que tenhamos um ambiente melhor para assistirmos nossas aulas.*”, o qual mostra a preocupação da aluna com um ambiente bom para seus estudos, onde os alunos se sintam bem e sua saúde não seja prejudicada.

É esse ambiente mais agradável que proporcionará aos alunos bons resultados, pois eles estarão mais concentrados e dedicados em seus estudos, aproveitando da melhor forma o que foi possível através da solução do pedido, configurando, dessa forma, o lugar de qualidade. Assim, quanto mais salas ventiladas, mais alunos beneficiados e mais rendimentos escolares positivos, representando, assim, o lugar de quantidade em seu discurso.

Por fim, o lugar de ordem expresso em “*Espero que o senhor atenda nosso pedido [...]*” mostra que a aluna espera que o diretor priorize a sua solicitação e resolva logo o seu pedido, trazendo benefício aos alunos da escola, como a melhora do rendimento escolar.

A seguir, segue a análise do sétimo texto reescrito do nosso *corpus*.

TF – Maurício de Sousa

FORTALEZA, 16 DE MAIO DE 2018
 PREZADO DIRETOR

VENHO SOLICITAR UMA MEMORIA NA SALA DE AULA, POIS NAO ADVENTAMOS MAIS O CALOR QUE SENTIMOS DURANTE AS AULAS, POIS SO HA DOIS VENTILADORES FUNCIONANDO DENTRO DELA E UM DELLES MAL VENTILA A SALA. PEÇO POR GENTILEZA, QUE O SENHOR PROVIDENCIE NOVOS VENTILADORES PARA A NOSSA SALA DE AULA OU CASO NAO SEJA POSSIVEL COMPRAR, CONJERTE OS VENTILADORES QUE TEM EM NOSSA SALA PARA QUE ELES VENTILEM MAIS E NOSSA SALA FIQUE MAIS AGRADAVEL.

O CALOR NA SALA PREJUDICA OS NOSSOS ESTUDOS, POIS FICAMOS ABITADOS E NAO NOS CONCENTRAMOS NA AULA. MEUS COLLEGAS FICAM PEDINDO PRA IR, BEBER AGUA, OUTROS FICAM EM PE NA PORTA E ISSO ATRAPALHA A EXPLICACAO DO PROFESSOR.

HA TAMBEM OS ALUNOS QUE FICAM MAIS DOENTES POR CAUSA DA SALA, POIS ELA E MUITO QUENTE, ELES SAO PREJUDICADOS PORQUE FALTAM AS AULAS E NAO RECUPERAM O CONTEUDO ALGUNS TENTAM PASSAR PARA MANHA, MAS NAO CONSEGUEM DEVIDO AS VAGAS.

ATENCIOSAMENTE
 MAURICIO DE SOUSA.

“Maurício” reescreve seu texto e expressa uma melhora em relação à estrutura da sua carta, pois no primeiro momento de escrita, ele estruturou sua carta de outra forma. Nessa

etapa, percebemos que houve atendimento aos elementos da estrutura composicional da carta de solicitação e o uso da linguagem formal para tratar do assunto com seu destinatário. No entanto, no desenvolvimento da carta, “Maurício” não escreve uma conclusão para finalizar suas ideias, após apresentar suas justificativas, segue logo para a despedida e a assinatura.

A tese defendida por “Maurício” expressa no fragmento: “*Venho solicitar uma melhoria na sala de aula, pois não aguentamos mais o calor que sentimos durante as aulas [...]*” é que uma sala de aula mal ventilada é um fator que não contribui para a aprendizagem dos alunos. Por isso, ele inicia a carta solicitando uma melhoria na sala de aula, porque os alunos não suportam mais o calor que estão sentindo durante as aulas.

Para defender a tese apresentada, o orador usa o argumento de causa exposto nos fragmentos a seguir: “[...] *só há dois ventiladores funcionando dentro dela e um deles mal ventila a sala.*”, “*O calor na sala prejudica os nossos, alunos, pois ficamos agitados e não nos concentramos na aula.*” e “*Há também os alunos que ficam mais doentes por causa da sala [...]*”, ou seja, essa doença vai acarretar muitas faltas dos alunos nas aulas e por isso eles acabam perdendo o que foi visto, acumulando matéria para ser estudada. “Maurício” também faz uso do argumento pelo exemplo quando afirma em seu texto: “[...] *meus colegas ficam pedindo pra ir beber água, outros ficam em pé na porta [...]*”. Esse comportamento atrapalha a explicação do professor e prejudica a aprendizagem dos alunos.

Ainda em favor de sua tese, “Maurício” utiliza como valor primordial o calor. De início, esse valor se apresenta quando o orador expressa em seu discurso a seguinte passagem: “[...] *não aguentamos mais o calor que sentimos [...]*”. No decorrer do discurso, ele mobiliza o calor mais uma vez para intensificar ainda mais a sua tese: “*O calor na sala prejudica os nossos estudos [...]*”. A partir dos fragmentos, o aluno-orador deseja que o diretor atenda a sua solicitação e com isso melhore a aprendizagem dos alunos.

No discurso de “Maurício”, a aprendizagem aparece como um valor ligado ao calor, porque é com o atendimento da solicitação feita que a aprendizagem dos alunos não sofrerá efeitos negativos. Assim, todos os problemas que ocorrem na sala de aula devido ao calor não acontecerão mais. A partir disso, a aprendizagem apresentará resultados positivos. Como a aprendizagem revela uma finalidade da instalação dos ventiladores, ela é classificada como um valor concreto.

Nesse sentido, percebemos que o intuito do discurso da oradora é adquirir novos ventiladores ou se não for possível, consertar os ventiladores quebrados que têm em sala. Assim, também classificamos o ventilador, seja novo ou velho, como um valor concreto. Além do calor, da aprendizagem e do ventilador, o orador recorre ao valor da saúde. É a partir

desses valores que o orador aciona os lugares do preferível como meio de intensificar ainda mais a sua tese. Dentre os lugares acionados temos o lugar de essência, lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade e o lugar do existente.

O aluno-orador aciona o lugar de essência, pois os ventiladores novos ou os que serão consertados são os objetos essenciais que proporcionarão um ambiente agradável para seus estudos e de seus colegas. O lugar de pessoa expresso no fragmento “[...] *para que eles ventilem mais e nossa sala fique mais agradável.*”, refere-se à preocupação que ele tem com os colegas em relação ao ambiente de estudo, pois eles se sentirão melhores em um ambiente agradável para seus estudos.

Conseqüentemente, o lugar de qualidade é acionado, pois com a instalação ou o conserto dos ventiladores, os alunos aproveitarão da melhor forma esse ambiente agradável para seus estudos e assim obteremos os resultados positivos desejados em relação à aprendizagem dos discentes. Assim, quanto mais salas climatizadas, mais alunos serão afetados aumentando os resultados positivos de sua aprendizagem, configurando, dessa forma, o lugar de quantidade

Por fim, ele ainda mobiliza o lugar do existente na frase “*Peço por gentileza, que o senhor providencie novos ventiladores ou caso não seja possível comprar, conserte os ventiladores que têm em nossa sala [...]*”. Assim, o aluno recorre ao que já tem em sala de aula como forma de acelerar o processo da ventilação na sala e o problema seja solucionado imediatamente.

Seguiremos para a análise do último texto.

TF – Rachel de Queiroz

Fortaleza, 16 de maio de 2018
 Prezado diretor,
 Venho através desta carta solicitar o co-
 nserto dos ventiladores quebrados da nos-
 sa sala de aula. Eles mal estão funcionando
 e não estão ventilando a sala de aula. Por-
 isso a sala está cada vez mais quente e o ca-
 lor atrapalha a gente.
 Nós, alunos do 9º D, não suportamos ma-
 is estudar nessas condições, porque fica-
 mos muito agitados e não temos concentra-
 ção em sala. Os alunos ficam perturban-
 do o tempo todo para ir beber água e atr-
 apalham muitas vezes a explicação do
 professor.
 Espero que o senhor tome providências
 para este problema. Estamos esperando
 a solução.
 Atenciosamente,
 Rachel de Queiroz.

Na sua versão da reescrita, a aluna chamada de “Rachel de Queiroz” escreve sua carta apresentando todos os elementos da estrutura composicional, usando linguagem formal para falar com o destinatário da sua carta. Na primeira versão, ela o chama de “amado” e nem escreve a despedida, mas depois das orientações ela usa o termo “Prezado” para direcionar-se a seu diretor e se despede com formalidade ao usar a expressão “Atenciosamente”.

A tese defendida por “Rachel” em sua carta de solicitação é que o calor interfere no aprendizado dos alunos dessa sala. Como vemos no excerto “*Nossa sala está cada vez mais quente e o calor atrapalha a gente.*”. De certa forma, esse calor vai desencadear vários fatores que prejudicarão os alunos em seu aprendizado.

Com isso, para defender sua tese, a oradora usa estratégias argumentativas como o argumento de causa e argumento pelo exemplo identificado no excerto: “*Eles mal estão funcionando e não estão ventilando a sala de aula*” e “*Nós, alunos do 9º D, não suportamos mais estudar nessas condições, porque ficamos muito agitados e não temos concentração em sala. Os alunos ficam perturbando o tempo todo para ir beber água e atrapalham muitas vezes a explicação do professor.*”. A aluna ainda argumenta que os ventiladores mal funcionam e

com isso não ventilam a sala. Percebemos que a oradora fala em nome de toda a sala, pois esse fato não é só uma preocupação sua, mas sim de todos os alunos da sua turma e muitos deles sentem-se incomodados com os ventiladores que mal funcionam naquele ambiente.

Para reforçar sua tese, a discente mobiliza valores em sua argumentação. Ela traz o calor como valor primordial para esse reforço, como vemos nos fragmentos “*Nossa sala está cada vez mais quente e o calor atrapalha a gente.*” e “[...] *não suportamos mais estudar nessas condições [...]*”. A aluna mobiliza esse valor para que seu auditório solucione o problema apresentado por ela e melhore a qualidade da sala de aula, proporcionando a aprendizagem dos alunos.

O calor não aparece como um valor isolado no texto, vinculado a ele temos outro valor: a aprendizagem. A aprendizagem é um valor que intensifica ainda mais a tese, pois ao resolverem a situação do calor em sala de aula, os alunos não terão prejuízo na aprendizagem, pois os discentes estarão mais concentrados e não irão interromper o professor para ir beber água, evitando atrapalhar a explicação do conteúdo. Caso o problema seja resolvido, a aprendizagem terá resultados positivos. Nesta situação, onde a aprendizagem refere-se a uma finalidade, podemos classifica-la como um valor concreto.

A partir do seu objetivo o qual é o conserto dos ventiladores da sala de aula que estuda, temos em seu discurso a presença de mais um valor concreto: o ventilador. Além do calor, da aprendizagem e do ventilador, a oradora também expressa em seu discurso valores abstratos como a solidariedade e a esperança quando afirma: “*Espero que o senhor tome providencias para este problema. Estamos esperando a solução.*”. Esses valores abstratos contribuem para que o diretor compreenda o pedido da aluna e resolva o caso.

Em seu discurso, “Rachel” mobiliza outro valor que é a saúde. A partir deles, a oradora aciona os lugares do preferível para intensificar mais ainda a sua tese. Dentre os valores acionados em sua carta de solicitação temos o lugar de essência, o lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar do existente e do lugar de ordem. O lugar de essência é acionado, pois os ventiladores consertados são os objetos essenciais para a ventilação da sala de aula e assim melhorar a aprendizagem dos alunos.

Ela faz uso do lugar de pessoa, pois a aluna preocupa-se com sua situação e a situação dos colegas para estudar em um ambiente agradável. Esse lugar é expresso no trecho “[...] *não suportamos mais estudar nessas condições, porque ficamos muito agitados e não temos concentração em sala.*”. Assim, com uma sala bem ventilada, os alunos do nono ano turma D estarão bem mais interessados em estudar e apresentarão bons resultados e tal fato configura o lugar de qualidade.

Percebemos que na primeira frase do texto, a oradora aciona ao lugar do existente ao solicitar o conserto dos ventiladores quebrados da sala de aula dela.: “*Venho através desta carta solicitar o conserto dos ventiladores quebrados da nossa sala de aula.*” Dessa forma, ela recorre ao que tem em sala para fazer com que o diretor se interesse pelo caso apresentado e, assim, agilizar a solução do problema apresentado.

Finalmente a aluna utiliza o lugar de ordem ao expressar “*Espero que o senhor tome providencias para este problema. Estamos esperando a solução.*”. Aqui, ela mostra o desejo de que o diretor tome providências para o caso e apresente a solução. Dessa forma, a aluna-oradora deseja que o diretor priorize a situação que apresentou diante dos outros problemas na escola, uma vez que os alunos não suportam mais estudar nessas condições.

Concluídas as análises dos textos reescritos pelos alunos, é perceptível que ocorreram avanços na escrita das cartas de solicitação, principalmente no desenvolvimento dos processos argumentativos. Verificamos, também, progressos na estrutura composicional e na linguagem utilizada na carta de solicitação. No primeiro momento de escrita, muitos textos apresentados nesse capítulo apresentavam estrutura composicional incompleta e um deles nem estrutura composicional de carta tinha.

Em relação à adequação da linguagem utilizada na carta de solicitação, o que antes foi usado na escrita, ou seja, uma proximidade, uma intimidade com o diretor, no momento da reescrita, foi substituído por palavras de cunho formal, que expressam respeito, seriedade e um distanciamento entre os envolvidos. Muitos alunos acreditavam que não era preciso essa adequação, pois se consideravam muito próximos do diretor, pois passavam a tarde na escola e tudo que necessitavam, resolviam com ele.

Sobre os processos argumentativos, as teses estavam mais definidas eram as que possibilitavam afirmar que o calor era um fator que atrapalhava a aprendizagem daqueles alunos. As técnicas argumentativas apresentavam-se mais desenvolvidas, entre elas a mais usada foi a técnica baseada na estrutura do real, realizadas através do argumento de causa e do argumento pragmático. Os alunos também fizeram uso do argumento pelo exemplo para defender suas teses. Seus textos estavam mais desenvolvidos e assim pudemos perceber que os oradores mobilizaram e hierarquizaram valores para convencer e persuadir seu auditório.

Para tanto, utilizaram em seu discurso valores concretos como o ventilador, o ar-condicionado, o calor, a aprendizagem, a educação e o rendimento escolar e valores abstratos como a compreensão, a urgência, a solidariedade e a esperança. Os oradores também recorreram aos lugares da argumentação: lugar de essência, lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar do existente. Tanto os valores como os

lugares foram meios de fortalecer a tese que eles apresentaram em seus textos a fim de que a adesão do auditório fosse obtida.

O pedido feito pelos alunos representa um problema que ocorre em algumas escolas públicas do Brasil, pois os investimentos destinados para essa área são a cada ano cortados pelo Governo e isso acarreta mais problemas para a educação brasileira. Assim, queremos destacar que somente o fato que foi citado pelos alunos não é o motivo maior do problema que prejudica sua aprendizagem, há fatores mais relevantes que podem contribuir para um mau rendimento escolar. Porém, tratamos de uma situação bem local e que realmente incomodava, naquele momento, aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A partir dessas considerações e o que foi apresentado nas análises dos textos nos momentos de escrita e reescrita, apresentaremos no tópico abaixo, dois quadros sínteses dos processos argumentativos contemplados nas cartas dos alunos.

4. 3 O processo de argumentação na escrita e reescrita

Neste tópico, elaboramos dois quadros para comparar o processo da argumentação no momento da escrita e no momento da reescrita das cartas de solicitação elaboradas pelos alunos. Os quadros expõem uma síntese dos processos argumentativos encontrados nos textos iniciais e textos finais dos discentes.

Escrita – Produção inicial

Aluno	Tese	Estratégia argumentativa	Valores	Lugares
Cecília Meireles	“[...] Peço que solicite a secretaria de Educação do Estado, mais dinheiro para comprar mais ventiladores, ar-condicionado porque o calor da sala de aula está insuportável [...]”.	Argumento causal.	Ar-condicionado, ventilador, calor e solidariedade.	Lugar de pessoa, lugar do existente, lugar de qualidade e lugar de essência.
Vinícius de Moraes	“Diretor XXX, nós alunos da escola XXX estamos passando intenso calor	Argumento causal.	Gratidão, calor, ventilador e ar-condicionado.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade e lugar de

	dentro de sala de aula.”			essência.
Lygia Fagundes	“[...] peço-lhe com todo respeito que solicite ar-condicionado para a escola [...] é porque o calor tá grande [...]”.	Argumento causal	Ar-condicionado, calor e felicidade.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade e lugar de essência.
Clarice Lispector	“[...] estou lhe pedindo que solicite um ar condicionado para que acabe este calor que não aguentamos más [...]”.	Argumento pragmático e argumento pelo exemplo.	Ar-condicionado, calor, aprendizagem e saúde.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade e lugar de essência.
Lana	“[...] O tempo está tão quente que está causando muitas doenças aos alunos.	Argumento pragmático, argumento de causa e argumento pelo exemplo.	Saúde, urgência, educação, calor, ventiladores, solidariedade, ar- condicionado e compreensão.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar de essência.
Marisa Monte	“[...] desde o início do ano letivo que sentimos muito calor nessa sala [...]”.	Argumento causal.	Calor, ar condicionado e gratidão.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de essência e lugar de quantidade.
Maurício de Sousa	“As semanas que estamos no calor, nesse calor intenso, nessa sala que só tem três ventiladores [...]”.	Argumento causal.	Aprendizagem, Ar-condicionado e calor.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade e lugar de essência.
Rachel de Queiroz	“Há um 1 ano os alunos do XXX estão reclamando sobre a questão do calor.”.	Argumento causal.	Aprendizagem, ar-condicionado e calor.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de ordem e lugar de essência.

Fonte: Francisca Daniele Paula de Oliveira. Pau dos Ferros, 2019.

A partir das análises das cartas de solicitação produzidas pelos alunos no momento inicial da escrita, pudemos averiguar, mesmo escritas superficialmente dentro do texto, que as teses apresentadas por eles consideram que o calor presente em sala de aula é fator relevante para o prejuízo na aprendizagem, porém descrevem as teses em seus textos abordando o fato do calor ser tão intenso que acaba sendo insuportável ficar dentro de sala de aula e que isso os leva a reclamar de tal situação.

É fato que a situação apresentada nas teses dos alunos é um problema pertinente nas escolas públicas do país, pois muitas dessas instituições escolares não dispõem de recursos para melhorar a estrutura física da escola. É importante frisar que não é somente a estrutura da escola que causa prejuízo ao aluno, mas também outros fatores contribuem bastante para um mau rendimento escolar. Mas como tratamos de uma situação bem local, os alunos da escola citaram essa questão como fator negativo que precisava de uma atenção na escola.

Em relação às estratégias argumentativas, foram utilizadas aquelas baseadas na estrutura do real, especificamente os argumentos: causal e pragmático. Além desses dois argumentos, os oradores também utilizaram o argumento pelo exemplo. Temos em sete textos o uso do argumento de causa. A carta de solicitação de “Clarice” usa o argumento pragmático e o argumento pelo exemplo. Já a carta de “Lana” além do argumento de causa, ela utilizou o argumento pragmático e o argumento pelo exemplo.

Em relação ao desenvolvimento dos seus argumentos, “Cecília” e “Vinícius” desenvolvem timidamente suas estratégias argumentativas. As alunas “Lygia”, “Marisa” e “Rachel” direcionaram seus argumentos para a precariedade dos ventiladores, pois os que tinham em sala já não funcionavam mais ou mal funcionavam. “Clarice” e “Lana”, por sua vez, apontaram como justificativas a saída constante dos alunos para beber água, atrapalhando muitas vezes a explicação do professor. Por fim, temos “Maurício” que argumentou que mal dá para respirar com uma sala muito quente, pois a sala fica abafada.

Em seus textos, os discentes mobilizaram valores como calor, aprendizagem, saúde, urgência, gratidão, ar-condicionado, compreensão, solidariedade, ventiladores, felicidade e educação, pois eles buscaram melhores condições físicas para contribuir na sua aprendizagem, uma vez que a situação das salas de aula não é favorável para que tenham uma aula tranquila. O calor é um valor negativo, mas que reforça as teses apresentadas pelos alunos. É através desse calor, do incômodo causado por ele que os alunos buscam as melhorias para a sua sala de aula. Em relação à hierarquização dos valores, o calor é o valor primordial do discurso dos alunos, pois ele será usado para sensibilizar o auditório para a climatização desse ambiente.

No que concerne ao uso dos lugares da argumentação, os oradores acionaram o lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade, o lugar de essência, o lugar do existente e o lugar de ordem. Em todos os textos analisados no momento de escrita temos a presença dos lugares de pessoa, lugar de qualidade e do lugar de essência. O lugar de quantidade é acionado em cinco textos, o lugar de ordem em dois textos e o lugar do existente em apenas um deles.

Finalizamos a síntese relatando que os textos foram escritos de forma superficial, as teses e os argumentos não estavam bem desenvolvidos no texto. Fato que poderia ocasionar a falta de interesse de seu auditório, o diretor, para que ele não resolvesse o problema.

Partiremos agora para o quadro síntese dos processos argumentativos na etapa da reescrita.

Reescrita – Produção final

Aluno	Tese	Estratégia argumentativa	Valores	Lugares
Cecília Meireles	“[...] porque não aguentamos mais esse calor da sala de aula.”	Argumento de causa e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, gratidão, educação, ventilador, compaixão e calor.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar de essência.
Vinícius de Moraes	“Não aguentamos mais esse calor porque ele nos faz muito mal.”	Argumento de causa, argumento pragmático e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, rendimento escolar, calor, ventiladores, concentração, esperança e solidariedade.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar de essência.
Lygia Fagundes	“[...] o calor atrapalha bastante.”	Argumento de causa, argumento pragmático e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, calor, concentração, saúde, esperança, solidariedade e ventilador.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar do existente, lugar de ordem e lugar de essência.
Clarice Lispector	“[...] não aguentamos mais o calor que incomoda durante as aulas.”	Argumento de causa e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, calor, saúde, compreensão e ventiladores.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar do

				existente e lugar de essência.
Lana	“A temperatura está muito alta, está causando muito mal aos alunos, agravando a saúde daqueles que tem problemas respiratórios, como, asma, sinusite e gripes mal curadas.”	Argumento de causa, argumento pragmático e argumento pelo exemplo.	Educação, calor, urgência, compreensão, saúde, ventiladores, ar-condicionado, solidariedade e esperança.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar de essência.
Marisa Monte	“[...] está muito calor e isto atrapalha o rendimento dos alunos.”	Argumento de causa, argumento pragmático e argumento pelo exemplo.	Calor, rendimento escolar, ventilador, ar-condicionado, esperança, solidariedade e saúde.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar de quantidade e lugar de essência.
Maurício de Sousa	“[...] não aguentamos mais o calor que sentimos durante as aulas [...]”	Argumento de causa e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, calor, saúde e ventiladores.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar do existente, lugar de quantidade e lugar de essência.
Rachel de Queiroz	“Nossa sala está cada vez mais quente e o calor atrapalha a gente.”	Argumento de causa e argumento pelo exemplo.	Aprendizagem, calor, ventiladores, solidariedade, esperança e saúde.	Lugar de pessoa, lugar de qualidade, lugar do existente, lugar de ordem e lugar de essência.

Fonte: Francisca Daniele Paula de Oliveira. Pau dos Ferros, 2019.

A partir das análises das cartas de solicitação produzidas pelos alunos após a finalização dos módulos da sequência didática, constatamos que houve avanço na produção escrita dos alunos. As teses defendidas de que uma sala de aula com pouca ventilação prejudica a aprendizagem dos alunos aparecem desenvolvidas e mais explícitas no texto

reescrito por eles. Visto que Fortaleza é uma cidade onde o sol prevalece na maioria dos dias do ano, os alunos precisam de salas ventiladas, pois o calor atrapalha na sala de aula também.

Apenas “Cecília” e “Maurício” direcionam sua tese para o fato de não suportar o calor, mas no decorrer no texto expõem o motivo de prejudicar a sua aprendizagem. “Vinícius” e “Lana”, primeiramente, voltam sua tese para o prejuízo na saúde dos alunos, só em seguida é que apresentam o fato de prejudicar a aprendizagem dos alunos. Os demais discentes desenvolvem suas teses diretamente relacionando o calor ao prejuízo em sua aprendizagem.

Em relação às estratégias argumentativas acionadas pelos oradores para darem mais embasamento à sustentação das suas teses, foram utilizadas aquelas baseadas na estrutura do real, especificamente os argumentos: causal e pragmático. Além desses argumentos, os oradores também recorrem ao argumento pelo exemplo. A partir disso, verificamos que no momento da reescrita, todos os alunos que compõem o *corpus* da nossa pesquisa utilizaram o argumento de causa e o argumento pelo exemplo. O argumento pragmático foi identificado apenas nos textos de “Vinícius”, “Lygia”, “Lana” e “Marisa”.

Percebemos que todos os alunos conseguem fazer uso das estratégias argumentativas. Muitos deles justificam a tese argumentando que os alunos atrapalham direto com as saídas para beber água, que o calor causa agitação e com isso eles perdem a concentração. Vemos que na maioria dos textos, os alunos também argumentam em relação à saúde dos colegas de sala que sofrem com asma, sinusite ou o fato do calor agravar uma gripe mal curada. Somente “Cecília” e “Rachel” apresentam argumentos diretamente voltados para o comportamento dos alunos, sem mencionar algo relacionado à saúde deles.

Nesse processo da reescrita, os oradores mobilizam de forma articulada valores como a aprendizagem, a educação, o rendimento escolar, o calor, os ventiladores e o ar-condicionado para intensificar a tese apresentada e conseguir a adesão do seu auditório. Além desses valores, os alunos recorreram a outros valores, classificados como abstratos: solidariedade, gratidão, compaixão, esperança, concentração, urgência e saúde para despertar no seu auditório sensações e sentimentos que o convençam e o persuadam.

Esses valores reforçam a ideia apresentada em seu discurso porque eles precisam de salas de aulas ventiladas, ou seja, um ambiente agradável para a realização dos seus estudos. O calor é visto como um valor fundamental, porque é a partir dele que o diretor se sensibilizará com a situação apresentada pelos alunos e buscará resolver o problema. Assim, os alunos terão resultados positivos em sua aprendizagem.

Como o desenvolvimento dos textos e uma boa organização dele, os discentes extraem mais lugares da argumentação das cartas reescritas e todos estão claros no texto, facilitando a

sua identificação. Os lugares acionados foram o lugar de pessoa, o lugar de qualidade, o lugar de quantidade, o lugar do existente, o lugar de ordem e o lugar de essência. O lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de essência foram acionados em todos os discursos apresentados pelos oradores. Já o lugar de quantidade foi mobilizado em seis textos. Em relação ao lugar de ordem e o lugar do existente foram acionados, respectivamente, em seis textos e em dois textos.

Finalizamos a síntese afirmando que é possível conseguir resultados positivos trabalhando a escrita e reescrita de textos em sala de aula. As cartas de solicitação, que no primeiro momento estavam superficiais, com ideias desorganizadas e que não obedeciam à estrutura composicional do gênero discursivo trabalhado, após a realização da sequência didática, foram reescritas de forma mais completa, contemplando o que era exigido durante esse momento e conseqüentemente ampliaram sua argumentação. Nesse sentido, ficou mais fácil identificar a tese apresentada pelos oradores nas cartas escritas; os alunos mobilizaram mais valores para sustentar a argumentação e, assim, diferentes lugares foram acionados pelos produtores dos textos visando reforçar a adesão do gestor escolar para atender ao pedido feito pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item, dedicado às considerações finais, refletiremos sobre os resultados obtidos após a aplicação das atividades planejadas para a nossa proposta de intervenção e a importância da escolha da Sequência Didática como meio de ensino para proporcionar a aprendizagem do aluno, principalmente sobre um determinado gênero.

Ao finalizarmos a aplicação das atividades preparadas na nossa intervenção e ao analisarmos os textos escritos pelos discentes, constatamos que o nosso objetivo geral de analisar a argumentação no processo de escrita e reescrita da produção textual das cartas de solicitação produzidos pelos alunos do nono ano de uma escola pública em Fortaleza-Ceará foi alcançado. Essa análise da argumentação voltou-se para as categorias da Nova Retórica como as teses, técnicas argumentativas, os valores e os lugares da argumentação que foram mobilizados no discurso dos alunos do nono ano do ensino fundamental.

No início da nossa pesquisa, delineamos questões que buscavam respostas sobre como se construía essa argumentação no processo da escrita e reescrita nas cartas de solicitação. Eis a seguir as respostas que obtivemos ao analisar o nosso *corpus*. Em relação à presença da argumentação nas produções iniciais e finais das cartas de solicitação, percebemos que na versão final os alunos empregaram a argumentação de forma mais eficiente. Visto que eles mostraram-se capazes de selecionar, organizar e desenvolver melhor os argumentos que apresentaram, passando credibilidade ao que escrevia na carta. As informações trazidas em seus textos apareciam de forma mais completa. Tudo isso possibilitava a persuasão do seu auditório, que na situação de comunicação, era o diretor da escola.

Sobre a contribuição das teses, das técnicas argumentativas, dos valores e dos lugares do preferível para a construção da argumentação no processo da escrita e reescrita, identificamos que as teses na primeira versão do texto foram expostas de maneira bem embrionária, porém na versão final apareciam mais completas, deixando perceptível o que ele, como aluno, pretendia do seu diretor. Todas as teses identificadas tratavam sobre o prejuízo que a alta temperatura em sala de aula causava ao aprendizado dos alunos.

Tratando das técnicas argumentativas na escrita e reescrita, verificamos que predominaram nos textos produzidos pelos alunos os argumentos que se baseiam na estrutura do real, através da ligação de sucessão na relação de causa e efeito e de argumentos que fundam a estrutura do real. Dentre esses argumentos, durante o processo da escrita, o argumento de causa esteve presente em sete dos oito textos. Além do argumento de causa, três

alunos acionaram em seus textos o argumento pragmático e por fim, em dois textos, temos o argumento pelo exemplo.

Ao reescreverem os textos, para defender suas teses, os alunos continuaram com os argumentos baseados na estrutura do real e com os argumentos que fundam a estrutura do real. Todos eles usaram em seus textos o argumento de causa. Além desse argumento, temos a presença do argumento pragmático em três textos e o argumento pelo exemplo em sete textos para induzir o auditório na adesão de suas teses.

Vemos, também, que ainda para reforçar as suas teses, os alunos mobilizaram valores e acionaram os lugares da argumentação. Dentre os valores mobilizados temos o calor, os ventiladores, o ar-condicionado, a aprendizagem, a educação, a compreensão, a gratidão e a saúde que contribuem para a persuasão do auditório. Dos lugares acionados, temos o lugar de pessoa, o lugar de qualidade e o lugar de essência que ocorrem nos oito textos tanto da escrita como da reescrita. Além deles temos a presença do lugar de quantidade, lugar de ordem e lugar do existente. Todos eles colaboram para que o pedido seja resolvido e traga boas condições estruturais para o estudo dos alunos.

Por fim, constatamos que a reescrita contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, pois na produção final das cartas de solicitação, verificamos que os alunos apresentaram consideráveis avanços na produção escrita. Além dos avanços no desenvolvimento da argumentação, durante o processo da reescrita da carta de solicitação, também notamos avanços tanto na estrutura composicional como na linguagem adequada a esse gênero.

Em relação à estrutura composicional do gênero trabalhado, todos os alunos atenderam aos elementos estruturais característicos da carta de solicitação: local e data, vocativo, fecho e assinatura, o que no início nem todos apresentaram em esses elementos em sua carta. Houve, ainda, um aluno que durante o processo da escrita escreveu a expressão “de-para”, característica do envelope, na sua produção. Diferentemente do que ocorreu na primeira versão, onde quase todos se dirigiram ao diretor de maneira informal, todos os alunos, na última versão, trataram formalmente o interlocutor da carta, adequando o discurso ao gênero e à situação de produção.

Comparando a versão inicial do texto com a versão final produzida pelos alunos, percebemos que a escolha da Sequência Didática, como metodologia, contribui realmente para o aprendizado dos discentes. De certa forma, eles aprenderam a produzir uma carta de solicitação de maneira eficiente, reconhecendo o uso social do gênero solicitado.

Nesse sentido, ao adotarmos a Sequência didática como metodologia, verificamos que ela possibilita uma nova forma de se trabalhar o gênero textual em sala de aula, proporcionando um contato maior entre o aluno e seu texto produzido. Observamos que o resultado da aplicação de atividades planejadas é mais positivo do que executar as antigas práticas de correção de textos, onde os alunos recebiam os textos corrigidos, olhavam as correções do professor e ao reescreverem, partiam para a produção de um novo texto e não realizavam as correções pretendidas pelo professor.

A sequência didática viabiliza que o professor detalhe tudo o que os estudantes vão produzir, mapeie as dificuldades encontradas na produção inicial, planeje os módulos trabalhando essas dificuldades e retorne para que o aluno reescreva seu texto a partir do que foi explicado, orientado por ele nos módulos da SD. Esse processo aproxima aluno e professor, propiciando êxito tanto no trabalho do docente quanto na produção realizada pelo discente. É importante frisar que o trabalho com as Sequências Didáticas torna-se mais produtivo quando o professor ensina em uma turma com um número reduzido de alunos e dispõe de uma boa carga horária nessa turma, porque, assim, ele fica mais tempo com seus aprendentes e pode até orientar individualmente cada uma deles. Fato que se tornaria inviável, mas não impossível, em uma turma com 45 alunos com a carga horária de uma hora aula por semana.

A partir do que foi exposto sobre a metodologia adotada, constatamos que a Sequência Didática contribuiu bastante para o progresso dos alunos na produção de suas cartas de solicitação. Através da mediação da professora/pesquisadora com a leitura e releitura das cartas, com os apontamentos apresentados aos alunos, com a exemplificação de outros textos e a avaliação das cartas produzidas, os discentes estavam preparados para reescrevê-los e aperfeiçoá-los. Consideramos, assim, que o resultado do nosso trabalho desenvolvido entre a primeira produção e a última produção do aluno foi positivo. Porém, é importante relatar que os alunos ainda apresentam problemas de acentuação, ortografia, pontuação e outros.

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Assim, consideramos que a nossa pesquisa tenha alcançado este propósito. Acreditamos que nosso estudo contribuiu para a aprendizagem dos alunos e, também, para a infraestrutura da escola, visto que as salas de aula que antes eram muito quentes, principalmente no período da tarde, atualmente estão climatizadas. Além da produção das cartas dos alunos, as reivindicações dos professores e a reclamação dos alunos das outras turmas sobre o calor nas salas de aula favoreceu a

climatização delas. Essas reclamações foram levadas pelo diretor à Secretaria de Educação do Ceará e sem o seu auxílio e empenho não seria possível conquistarmos um ambiente agradável para o estudo dos nossos alunos.

Além das melhorias ocasionadas para os alunos, O PROFLETRAS proporcionou mudanças em nós, professores-pesquisadores. Concluímos esse mestrado sabendo da necessidade de buscar instrumentos que visam à melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Visto que é necessário pensar em metodologias que estimulem o aluno a produzir textos a partir do contexto de produção e do propósito comunicativo de cada gênero, aguçando seu raciocínio e instigando-o a pensar.

Por fim, o PROFLETRAS corrobora a ideia de que o professor não é detentor de todo o conhecimento, mas, sim, mediador de saberes, com um olhar diferenciado para as dificuldades apresentadas pelos alunos. É a partir desse olhar diferenciado que seremos instigados a buscar, a planejar atividades que promovam o sucesso da aprendizagem do nosso aluno.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Editora Ateliê, 2004.
- ANTUNES, I. C. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.
- ANTUNES, I.C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AMORIM, A. S. E. **Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social**. 173f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo bezerra. 6º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BESSA, C. M. B. **Argumentação e Letramento nas Aulas de Produção de Textos do 5º Ano do Ensino Fundamental**. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- BRASIL. S. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. M. E. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CAVALCANTE, M. M. Gêneros discursivos. In: **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.
- DANTAS, F. L. **Cultura popular e argumentação sobre a Lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula**. Pau dos Ferros, 2015, 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional). Programa de Pós-Graduação em Letras, *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- DOLZ, J.; G., R.; D. F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/ Sp: Mercado das letras, 2010.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

- GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1999.
- GARCEZ, L. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.
- IDE, P. **A arte de pensar**. Tradução de P. NEVES. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KOCH, I. V. E.; V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, I. V. E.; V. M. Escritas e práticas comunicativas. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCHE, V. S.; B., O. M. B.; M. A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- LEITE, E. G. A produção de texto em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. São Paulo: Campinas, 2012.
- LEITÃO, S. **A Produção de Contra-Argumentos na escrita infantil**, 2000.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2011. p. 13- 45.
- LIMA, S. J. B. **Discursos que constituem a comunidade Riacho do Meio: argumentação em 'lembranças de velhos**. 326 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.
- MARCONI, M. A.; L.E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (ORG) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEYER, M. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

NASCIMENTO, E. P. **A didatização da escrita**: implicações teórico-metodológicas. In: *leia Escola*, v. 17, n. 2, 2017.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Teles, 2012.

PERELMAN, C. **O império retórico**: retórica e argumentação. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; O – T. L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução GALVÃO, M. E. A. P. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUEIROZ, N. C. P. **Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de língua portuguesa**. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2015.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: parábola editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: parábola editorial, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo. Ed. Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; , J.; NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. **A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do Ensino Fundamental**. 132 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pau dos Ferros: UERN, 2012.

SOUZA, G. S. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos**. 2003, 398 p. Tese (doutoramento). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

/ /

Fortaleza, 27 de fevereiro
 -> Prólogo de dentes

Tio Marcos,

Eu quero lhe comunicar, que os alunos da escola Santo Amaro, não estamos conseguindo conviver com esse calor, o calor está prejudicando muita gente.

O calor está causando agitação, dores na cabeça, no estômago, etc... está muito difícil também para quem tem ciúgos, asma, entre outros problemas hágeis.

Os alunos do Santo Amaro pede caridosamente mais ventiladores ou ar condicionado para as salas, para melhorar os problemas citados hasta certo.

Estes dias estava passando mal por causa dos poucos ventiladores, minha asma estava passando dos limites.

Então por favor, pedimos caridosamente
 beijos, e com muito amor.

De Kevau

ANEXO 02**Uso da vírgula e pontuação.****Uma vírgula muda tudo.****Vírgula pode ser uma pausa ... ou não.**

Não, espere.

Não espere ..

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode criar heróis ...

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

Ela pode ser uma solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

A vírgula pode condenar ou salvar.

Não tenha clemência!

Não, tenha clemência!

Uma vírgula muda tudo.

CAMPANHA DOS 100 ANOS DA ABI (Associação Brasileira de Imprensa).

<https://profekarina.wordpress.com/gramatica/uma-virgula-muda-tudo/>

ANEXO 03**ATIVIDADE**

01. Reescreva os trechos abaixo colocando a vírgula onde convier.

- a) Do alto avistávamos a casa da fazenda os bois no pasto as galinhas ciscando perto da casa planícies verdes e uma montanha ao longe.
- b) No aeroporto bastante cheio chegamos às oito em ponto.
- c) Desligado o rádio o quarto caiu num silêncio assustador.
- d) “O ônibus suspira fundo diminui a marcha encosta à direita para.” (Lourenço Diaféria)
- e) Fique atenta pois a fase é meio tensa e desgastante.
- f) Antes de comprar analise compare informe-se.
- g) É preciso antes de tudo entender o que aconteceu com ele.
- h) A comida está na mesa filho!

02. Observe o texto abaixo:

O testamento

Um homem morreu e deixou o seguinte testamento:
Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada dou aos pobres.

<http://sugestoesdeatividades.blogspot.com>

- O homem morreu sem pontuar o texto. Pontue-o de forma que o testamento favoreça:

Observação: os números ímpares resolverão o item a e os números pares o item b.

- a) A irmã:
- b) Ao sobrinho:

Atividade pesquisada no livro Gramática: teoria e exercícios, de Paschoalin & Spadoto, p. 407, questão 3 e no site <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com> com adaptação da questão retirada do site.

ANEXO 04

ATIVIDADE – TESE E ARGUMENTO

01. Identifique o sentido argumentativo dos seguintes textos, e separe, por meio de barras, a tese e o(s) argumento(s).

- a) “Meu carro não é grande coisa, mas é o bastante para o que preciso. É econômico, nunca dá defeito e tem espaço suficiente para transportar toda a minha família.”
- b) “Veja bem, o Brasil a cada ano exporta mais e mais; além disso, todo ano batemos recordes de produção agrícola. Sem contar que nosso parque industrial é um dos mais modernos do mundo. definitivamente, somos o país do futuro.”
- c) “Embora a gente se ame muito, nosso namoro tem tudo para dar errado: nossa diferença de idade é grande e nossos gostos são quase que opostos. Além disso, a família dela é terrível.”
- d) “Como o Brasil é um país muito injusto, toda política social por aqui implementada é vista como demagogia, paternalismo.”

02. Leia a tira abaixo:



* Podemos observar, ao ler a tirinha, que Calvin expressa suas ideias por meio de uma tese, de argumentos e de uma conclusão. Sabendo disso, preencha os quadros abaixo:

TESE	ARGUMENTO(S)	CONCLUSÃO

ANEXO 05

Atividade sobre tese e argumento

Leia o texto abaixo.

Receitas da vovó

Lembra aquela receita que só sua mãe ou sua avó sabem fazer? Pois saiba que, além de gostoso, esse prato é parte importante da cultura brasileira. É verdade. Os cadernos de receita são registros culturais. Primeiro, porque resgatam antigas tradições, seja familiares ou étnicas. Além disso, mostram como se fala ou se falava em determinada região. E ainda servem como passagens de tempo, chaves para alcançarmos memórias emocionais que a gente nem sabia que tinha (se você se lembrou do prato que sua avó ou sua mãe fazia, você sabe do que eu estou falando).

QUESTÃO 01 – A tese defendida pelo autor do texto é de que as receitas culinárias:

- A) Fazem com que lembremos a nossa infância.
- B) Resgatam nossas tradições familiares ou étnicas.
- C) São as que só nossas mães ou avós conhecem.
- D) São uma parte importante da cultura brasileira.
- E) Indicam o modo de falar em determinada região.

Leia o texto abaixo e responda.

Decida

Em um mundo cada vez mais complexo, com excesso de informação, pressão por desempenho e repleto de alternativas, as pessoas precisam tomar decisões também a respeito de assuntos delicados. E devem fazer isso sem ter muito tempo para pensar.

Cada vez mais, o sucesso e a satisfação pessoal dependem da habilidade de fazer escolhas adequadas. Com frequência, as pessoas são instadas a tomar

uma decisão que pode modificar sua vida pessoal. Devo ou não me casar? Que tal só morarmos juntos? Devo ou não me separar? [...] Em que escola matricular nosso filho? Aliás, ele vai ganhar carro aos 18 anos ou sairá à noite de carona [...]? É certo comprar aquela casa maior e contrair um financiamento a perder de vista? No trabalho, acontece a mesma coisa. Devo dar uma resposta dura àquela provocação feita pelo chefe? Peço ou não peço aumento? Posso ou não baixar os preços dos produtos que vendo de forma a aumentar a saída? Que tal largar tudo e abrir aquela pousada na praia? Psicólogos americanos que estudaram a vida de gerentes empregados em grandes companhias descobriram que eles chegam a tomar uma decisão a cada nove minutos. São mais de 10.000 decisões por ano – 10.000 possibilidades de acertar, ou de errar. Não há como fugir. Ou você decide, ou alguém decide em seu lugar.

Veja. 14 jan. 04. *Adaptado: Reforma Ortográfica. Fragmento

QUESTÃO 02 – Qual é a tese defendida nesse texto?

- A) A compra de uma casa é um problema a longo prazo.
- B) A vida moderna exige a tomada de decisões difíceis.
- C) Os casais têm dúvidas quanto à educação dos filhos.
- D) Os gerentes de grandes empresas tomam milhares de decisões.
- E) O casamento ainda é uma dúvida de poucos.

Leia o texto a seguir e responda.

O teatro da etiqueta

No século XV, quando se instalavam os Estados nacionais e a monarquia absoluta na Europa, não havia sequer garfos e colheres nas mesas de refeição: cada comensal trazia sua faca para cortar um naco da carne – e, em caso de briga, para

cortar o vizinho. Nessa Europa bárbara, que começava a sair da Idade Média, em que nem os nobres sabiam escrever, o poder do rei devia se afirmar de todas as maneiras aos olhos de seus súditos como uma espécie de teatro. Nesse contexto surge a etiqueta, marcando momento a momento o espetáculo da realeza: só para servir o vinho ao monarca havia um ritual que durava até dez minutos.

Quando Luís XV, que reinou na França de 1715 a 1774, passou a usar lenço não como simples peça de vestuário, mas para limpar o nariz, ninguém mais na corte de Versalhes ousou assoar-se com os dedos, como era costume. Mas todas essas regras, embora servissem para diferenciar a nobreza dos demais, não tinham a petulância que a etiqueta adquiriu depois. Os nobres usavam as boas maneiras com naturalidade, para marcar uma diferença política que já existia. E representavam esse teatro da mesma forma para todos. Depois da Revolução Francesa, as pessoas começam a aprender etiqueta para ascender socialmente. Daí por que ela passou a ser usada de forma desigual – só na hora de lidar com os poderosos.

Revista Superinteressante, junho 1988, nº 6
ano 2.

QUESTÃO 03 – Nesse texto, o autor defende a tese de que

- A) a etiqueta mudou, mas continua associada aos interesses do poder.
- B) a etiqueta sempre foi um teatro apresentado pela realeza.
- C) a etiqueta tinha uma finalidade democrática antigamente.
- D) as classes sociais se utilizam da etiqueta desde o século XV.
- E) as pessoas evoluíram a etiqueta para descomplicá-la.

Leia o texto abaixo.

Etanol de cana é o que menos polui

O etanol de cana-de-açúcar produzido pelo Brasil é melhor que todos os outros. A conclusão é de um estudo divulgado pela Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 30 países entre os mais industrializados do mundo e da qual o Brasil não faz parte. A pesquisa mostra que o etanol brasileiro reduz em até 80% as emissões dos gases que provocam o efeito estufa. “O percentual de redução na emissão de gases é muito mais baixo nos biocombustíveis produzidos na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá”, afirmou Stefan Tangermann, diretor de Agricultura da OCDE. O etanol do milho americano reduz em apenas 30% as emissões. Já o trigo utilizado pelos europeus tem efeito de 50% na diminuição da poluição.

A pesquisa também critica os subsídios dados por europeus e americanos a seus produtores – US\$ 11 bilhões por ano e que devem chegar US\$ 25 bilhões até 2015. [...] É uma vitória da postura brasileira de defesa incessante da cana como energia alternativa.

Revista da semana. nº 28. 24 jul. 2008. p. 34.

QUESTÃO 04 – O argumento que sustenta a tese de que o etanol da cana de açúcar brasileira é melhor que todos os outros é que

- A) o nosso etanol reduz em até 80% as emissões de gases.
- B) o etanol americano reduz apenas 30% das emissões.
- C) o etanol europeu tem efeito de 50% na poluição.
- D) o Brasil defende a cana-de-açúcar como energia alternativa.
- E) os Estados Unidos subsidiam em muito os produtores.

Leia o texto abaixo.

Cultura e sociedade
(Fragmento)

A importância da água tem sido notória ao longo da história da humanidade, possibilitando desde a fixação do homem à terra, às margens de rios e lagos, até o desenvolvimento de grandes civilizações, através do aproveitamento do

grande potencial deste bem da natureza. A sociedade moderna, no entanto, tem se destacado pelo uso irracional dos recursos hídricos, o desperdício desbaratado de água potável, a poluição dos reservatórios naturais e a radical intervenção nos ecossistemas aquáticos, de forma a arriscar não só o equilíbrio biológico do planeta, mas a própria natureza humana.

CEREJA, William Roberto e
MAGALHAES, Thereza Cochar.
Português: Linguagens, 8ª série. 2. ed. São
Paulo: Atual, 2002.

QUESTÃO 05 – Um argumento que sustenta a tese de que “a sociedade

moderna tem utilizado de forma irracional seus recursos hídricos” é que

A) a água acompanha a história através dos séculos.

B) a água possibilitou o surgimento de grandes civilizações.

C) a importância da água é reconhecida ao longo da história.

D) o equilíbrio biológico do planeta está em grande risco.

E) o homem tem sempre se fixado às margens dos rios.

<http://alessilva801.blogspot.com.br/2017/05/exercicios-sobre-tese-e-argumento.html>

ANEXO 06

Tipos de argumentos: exercício

01. Considerando as definições dadas, classifique os argumentos:

- a) Ao se desesperar num congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica.

São Paulo só chegou a esse caos porque um seletto grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos. (Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)

Tipo de argumento: _____

- b) “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” - a famosa frase-conceito do diretor Gláuber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado. (Adaptado de Época, 14/04/2004)

Tipo de argumento: _____

- c) O fumo é o mais grave problema de saúde pública no Brasil. Assim como não admitimos que os comerciantes de maconha, crack ou heroína façam propaganda para os nossos filhos na TV, todas as formas de publicidade do cigarro deveriam ser proibidas terminantemente. Para os desobedientes, cadeia” (VARELLA, Drauzio. In: Folha de S. Paulo, 20 de maio de 2000).

Tipo de argumento: _____

- d) A mulher de hoje ocupa um papel social diferente da mulher do século XIX

Tipo de argumento: _____

- e) A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades. Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que faz ronda e toma de graça um café com coxinha. Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo. (Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf.. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

Tipo de argumento: _____

- f) O homem depende do ambiente para viver.

Tipo de argumento: _____

ANEXO 07

Tipos de argumentos

1. Argumento de Autoridade:

A ideia se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por alguém, líder ou político, algum artista famoso ou algum pensador, enfim, uma autoridade no assunto abordado. A citação pode auxiliar e deixar consistente a tese.

Não se esqueça de que a frase citada deve vir entre aspas. Veja:

“O cinema nacional conquistou nos últimos anos qualidade e faturamento nunca vistos antes. ‘Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça’ - a famosa frase-conceito do diretor Glauber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado”. (Adaptado de Época, 14/04/2004)

2. Argumento por Causa e Consequência:

Para comprovar uma tese, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos, a decorrência).

Observe:

“Ao se desesperar em um congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica.

São Paulo só chegou a esse caos porque um seletivo grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos”.

(Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)

3. Argumento de Exemplificação ou Ilustração:

A exemplificação consiste no relato de um pequeno fato (real ou fictício). Esse recurso argumentativo é amplamente usado quando a tese defendida é muito teórica e carece de esclarecimentos com mais dados concretos.

Veja o texto a seguir:

“A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades.

Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que faz ronda e toma de graça um café com coxinha. Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo”.

(Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

4. Argumento de Provas Concretas ou Princípio:

Ao empregarmos os argumentos baseados em provas concretas, buscamos evidenciar nossa tese por meio de informações concretas, extraídas da realidade. Podem ser usados dados estatísticos ou falsos ou fatos notórios (de domínio público).

Veja como se processa:

“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. 14/04/2004)

5. Argumento por analogia (ou a simili):

É o argumento que pressupõe que se deve tratar algo de maneira igual, situações iguais. As citações de jurisprudência são os exemplos mais claros do argumento por analogia, que é bastante útil porque o juiz será, de algum modo, influenciado a decidir de acordo com o que já se decidiu, em situações anteriores.

Veja um exemplo desse argumento:

“Em relação à violência dos dias atuais, o Brasil age semelhante a uma noiva abandonada no altar: perdida, sem saber para aonde ir, de onde veio e nem para onde quer chegar. E a questão que fica é se essa noiva largada, que são todos os brasileiros, encontrará novamente um parceiro, ou seja, uma nova saída para o problema”.

6. Argumento de Senso Comum:

É o argumento que traz uma afirmação que representa consenso geral, incontestável. São mais utilizados quando se quer defender um ponto de vista, uma opinião, um argumento que é massificado; ninguém irá apelar contra, pois é conhecido universalmente.

Veja o exemplo:

Sabe-se que quem tem o nome incluído no SPC passa por uma situação constrangedora. Sendo assim, aquele cujo nome foi inserido indevidamente nesse cadastro tem direito à indenização por danos morais.

7. Argumento de fuga:

É o argumento de que se vale o retórico para escapar à discussão central, onde seus argumentos não prevalecerão. Apela-se, em regra, para a subjetividade – é o argumento, por exemplo, que enaltece o caráter do acusado, lembrando tratar-se de pai de família, de pessoa responsável, de réu primário, quando há acusação de lesões corporais (ou homicídio culposos) em que é réu.

<http://umaviagemcomoslivros.blogspot.com/2013/08/artigo-de-opinio-tipos-de-argumentos.html>

ANEXO 08

Textos para a atividade sobre tipos de argumentos

Já que os valores morais da sociedade brasileira se encontram tão destruídos (pelo menos no momento), é preciso buscar novas formas de conter os distúrbios de nosso convívio humano e as ameaças à nossa já precária coesão social. E já que nossa sociedade se mostra tão avessa à punição pelo desrespeito à lei (pois a cada eleição perdoa tantos nas urnas), façamo-la, de vez, cumprir a lei apenas mediante incentivos.

Recente moda futebolística pode-nos apontar o caminho dessa transformação, que troca a sanção pelo estímulo e a punição pela perda de vantagem. É a chamada prática da "mala branca", pela qual um clube paga a outro para que este ganhe. É claro que isso nada tem que ver com o suborno da "mala preta" - a execrável compra de goleiros, zagueiros e outros de um time para que deixem a bola passar e percam o jogo. A "mala branca", ao contrário, é um saudável incentivo para que os profissionais do esporte ajam corretamente, isto é, esforcem-se ao máximo para ganhar um jogo.

Trecho retirado do artigo "Por um país da mala branca", de Mauro Chaves.

Afinal, nossas urnas eletrônicas são ou não totalmente seguras?

Há anos o assunto é motivo de discussões. Nessa semana, de novo. O professor do Instituto de Computação da universidade de Campinas, Jorge Stolfi, disse em audiência na Câmara Federal que as urnas eletrônicas utilizadas nas eleições no Brasil não são seguras e permitem fraudes. E mais: que o sistema pode ter interferência para beneficiar um ou outro candidato sem que a fraude seja detectada. Lembrou que vários países – estados Unidos, Alemanha, Holanda e Inglaterra, entre outros – não utilizam as urnas eletrônicas como no Brasil porque já detectaram que elas não são imunes ao que chamou de “riscos incontornáveis” de fraude. Destacou que a única maneira de fazer com que o sistema seja totalmente seguro é adotar o voto impresso, como maneira complementar para a segurança da votação. O professor reafirmou ainda, contraindo técnicos dos TREs e do próprio TSE, que há sérios riscos “de fraudes feitas por pessoas internas ao sistema, que não podem ser detectadas antes, durante ou depois da eleição”. E agora, José?

Trecho da reportagem "Afinal, nossas urnas eletrônicas são ou não totalmente seguras?", de Sérgio Pires.

Mulheres das classes C e D são as que mais creem que o Brasil vai melhorar em 2009.

De acordo com a pesquisa realizada pelo IBOPE, a pedido da agência de publicidade 141 Soho Square, as mulheres das classes C e D são as que mais acreditam que o Brasil não está bem, mas vai melhorar em 2009, com índices de 46% e 44%, respectivamente. Na classe A, o percentual verificado foi de 41%.

Além disso, a pesquisa intitulada “O sonho é maior que o medo – Panorama sobre o comportamento de compra das mulheres brasileiras” apurou que 41% das mulheres da classe C e 36% da D avaliam que a economia brasileira está sólida, mas vai sofrer o impacto da crise.

Na opinião do presidente da agência que encomendou o estudo, mauro Motryn, os números mostram que as mulheres de menos poder aquisitivo parecem não querer acreditar na crise. “Elas estão felizes de finalmente terem entrado no mercado de consumo que até fecham o bolso agora (...) Mas estão esperando muito a volta do crédito do ano para poderem continuar comprando.

Artigo “Mulheres das classes C e D são as que mais creem que Brasil vai melhorar em 2009”

A produção científica brasileira subiu de 2006 para 2007 e representa 2,02% de todos os artigos científicos publicados no mundo, mas esse conhecimento ainda não se traduz na prática. Quando se analisa o registro de patentes nos Estados Unidos, o índice brasileiro é próximo a zero.

“O Brasil está muito atrás de outros países que até produzem menos artigos científicos. Dificilmente um país que produz ciência não faz as duas coisas. Todos têm ciência e patentes, mas não é o caso do Brasil”, disse Jorge Guimarães, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Artigo “Produção científica no Brasil sobe, mas não o número de patentes”

A crise econômica é também uma crise da globalização. Dizia-se antes que o poder do Estado estava sendo corroído pela interdependência da globalização. Ora, o que vimos é que esta foi de fato responsável pelo contágio da doença. O remédio, porém, vem sendo administrado pelo Estado nacional por meio dos bancos centrais e dos tesouros.

A primeira conclusão, portanto, é que, apesar da globalização, permanece intacta a configuração dominada pelo Estado-nação, cujo poderem relação ao mercado e à sociedade é reforçada pela crise.

Trecho retirado do artigo “Crise e poder”, de Rubens Ricupero

<http://redacaodescomplicada.blogspot.com.br/p/estrategias-argumentativas.html>