

CARTA DO LEITOR: ANÁLISE DE ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READER'S LETTER: ANALYSES OF ELEMENTS OF ARGUMENTATION IN TEXTS PRODUCED BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Bárbara Olímpia Ramos de Melo*, Antônia Cláudia de Carvalho Rocha**

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre a construção da argumentação na produção textual do gênero carta do leitor, realizada por alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental. O objetivo é apresentar os recursos linguísticos utilizados pelos alunos na escrita do gênero ao apresentarem suas opiniões sobre determinado assunto. A base teórica que fundamentou o trabalho parte, principalmente, dos estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2012), para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Tem também como aparato teórico, para discutir sequência textual e argumentação, as ideias de Adam (2011), Koch (2011) e Reboul (2004), dentre outros. O recurso metodológico usado foi a aplicação de uma atividade de produção escrita do gênero carta de leitor. A proposta de produção de texto aplicada está presente no livro didático utilizado na turma dos sujeitos da pesquisa. Com os textos resultantes da atividade, procedemos à análise qualitativa e quantitativa dos elementos constituintes da argumentação. Ao final da pesquisa, verificamos que os textos produzidos ainda apresentam, considerando os elementos da sequência argumentativa, uma argumentação um tanto frágil com limitação ou pouca variação no uso de elementos linguísticos característicos de tal sequência. Diante dessa constatação é importante refletir sobre a necessária revisão teórico-metodológica para o ensino da argumentação no contexto do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino da escrita; Carta de leitor; Sequência argumentativa.

ABSTRACT

This paper presents a study about strategies of argumentation construction used by students of a public school of Fundamental Teaching in textual production of the reader's letter genre. The aim

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Graduação e do Mestrado em Letras na Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

** Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e Professora Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Piauí.

is to present the linguistic resources used by the students in the writing genre as they present their opinion on certain subjects. The theoretical bases for this work comes from, mostly, the studies of Bakhtin (1997) and Bronckart (2012), to the study of genres in a socio-interactionist perspective of language. There is also as theoretical apparatus to discuss textual sequence and argumentation, the ideas of Adam (2011), Koch (2011), Reboul (2004), among others. The methodological resource used was the application of a writing production activity of reader's letter genre. The proposal of text production applied is presented in the textbook used by the group of the research subjects. With the activity resulting texts we proceeded to the qualitative and quantitative analysis of the argumentation constitutive elements. At the end of the research, we verified that the text produced still present, considering the argumentative sequence elements, a somehow fragile argumentation with limitation or few variations in the use of characteristic linguistic elements of such sequence. Before such finding it is important to reflect on the necessary theoretical-methodological review for the teaching or argumentation in the fundamental teaching context.

Keywords: *Writing teaching; Reader's letter; Argumentative sequence.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Carta do Leitor no Ensino Fundamental: apropriação de elementos do gênero e de estratégias linguísticas da sequência argumentativa*, defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

O objetivo deste trabalho é destacar os recursos linguísticos utilizados pelos alunos para construir a argumentação, ao emitirem opinião sobre o assunto que foi solicitado em atividade de produção de texto. Para isso, discutiremos, como base teórica, conceitos sobre gêneros textuais, com ênfase no gênero carta do leitor, sequências tipológicas, destacando a sequência argumentativa e outros aspectos sobre a argumentação em contexto do Ensino Fundamental.

1 GÊNEROS TEXTUAIS

Estudar gêneros textuais requer um conhecimento aprofundado sobre a língua e suas diversas possibilidades de realização e uso. Assim, buscaremos, em algumas perspectivas teóricas, as principais discussões em torno dos gêneros textuais, dando um destaque especial aos da esfera do argumentar e também às perspectivas relacionadas ao ensino de língua portuguesa por meio do estudo de gêneros textuais.

Em se tratando das bases que fundamentam o estudo dos gêneros, Bakhtin (1997) explica que os gêneros estão organizados de acordo com as esferas da atividade humana e chega a uma possível definição do que seja gênero do discurso.

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos

eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bronckart (2012), também baseado nos estudos iniciais de Bakhtin, defende que, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis, justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto.

Foi, principalmente, a partir dos estudos de Bakhtin (1997) que as pesquisas sobre gêneros não se restringiram somente aos gêneros literários como era feito anteriormente. Nesse sentido, o referido autor ressalta também a riqueza e a variedade dos gêneros, ao afirmar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Percebe-se que, para Bakhtin (1997), a compreensão sobre os gêneros se constitui observando o uso social da linguagem humana e esta varia conforme as práticas sociais dos indivíduos.

Levando em conta os primeiros estudos, e posteriormente o desenvolvimento de pesquisas sobre gêneros textuais no Brasil, Marcuschi (2010), numa perspectiva de abordagem cultural, destaca que os gêneros textuais surgem, situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Afirma também que os gêneros são de difícil definição formal, sendo inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Segundo Motta-Roth (2008), o conceito de gêneros textuais tem sido muito difundido nos âmbitos acadêmico e educacional e, no Brasil, o crescimento de trabalhos voltados ao ensino e à pesquisa da língua escrita com base em gêneros pôde ser observado de modo mais evidente a partir de 1995.

Na perspectiva de Motta-Roth (2008), para se compreender os gêneros textuais, é necessário o entendimento do conceito de gênero. Nesse sentido, parece existir uma coincidência entre as diferentes escolas que têm o gênero como objeto de estudo quanto aos seguintes pontos: gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Mediante as pesquisas de gênero nas diferentes áreas em que é referenciado como objeto de estudo, assim como das correntes que norteiam as pesquisas sobre gênero e ensino, neste trabalho, optamos por nos filiar à abordagem interacionista. Seguindo a concepção interacional da

linguagem que parte da obra de Bakhtin (1997), teremos como fundamento para o estudo, o interacionismo sociodiscursivo. Para isso, temos nos estudos de Bronckart (2012) as bases de apoio para essa corrente, autor que pensa a linguagem humana

[...] inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana (BRONCKART, 2012, p. 34).

Cabe salientar que, ao apresentar os fundamentos epistemológicos do sociointeracionismo, Bronckart (2012) argumenta, com base no caráter social do signo linguístico, que a ação pela linguagem, sob o efeito mediador que envolve cooperação interindividual, é o resultado da cognição, constitutiva do social. Assim concebida, a ação comunicativa (falar/ouvir ou ler/escrever) envolve, segundo o autor, a reconstrução de três mundos – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo – que constituem o contexto específico de suas atividades, sendo o mundo social o mais relevante, por englobar os dois outros. O referido autor, assim os descreve:

[...] os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um mundo objetivo. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem, necessariamente, sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um mundo social. [...] os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa [...] esses conhecimentos coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos de um mundo subjetivo (BRONCKART, 2012, p. 34).

As condições de produção dos textos estão, segundo Bronckart (2012), associadas à situação de ação da linguagem que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual. Dessa forma, esse autor destaca a importância do contexto de produção, definindo-o como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 2012, p. 93).

1.1 CARTA DO LEITOR

Neste estudo, destaca-se como gênero textual para análise de dados, a carta do leitor, escolhido por ser o gênero da ordem do argumentar apresentado no livro adotado pela escola e série onde se realizou a pesquisa. A importância do uso da carta de leitor na sala de aula é respaldada por Bezerra (2010, p. 226) da seguinte forma:

[...] escolhemos o gênero textual carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social.

A escolha de um gênero para ser trabalhado em sala de aula requer que conheçamos mais que sua esfera de circulação ou propósito comunicativo; é necessário pensar em um *modelo didático* como perspectiva teórico-metodológica para o ensino desse gênero.

Nas palavras de Machado (1997), o modelo didático é uma descrição prévia das principais características do gênero estudado, do ponto de vista do ensino-aprendizado pretendido e deve situar-se entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados e os conteúdos a serem abordados. Para a autora, a construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências diversas, oriundas de teorias diversas, da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão, e dos depoimentos dos “experts” em sua produção.

Nesse contexto, buscaremos a construção de um modelo didático a partir dos teóricos e pesquisadores, cujas referências se voltam para a caracterização e estudo do gênero carta e mais especificamente da carta do leitor.

Sobre a estrutura do gênero carta, Adam (2011) ressalta que, apesar de existir uma inegável diversidade do gênero, a forma epistolar apresenta algumas constantes composicionais, podendo-se considerar três grandes unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o objeto de discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão. Os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento, podendo ter três ou cinco partes. O esquema abaixo apresenta o plano de texto de base da forma epistolar esquematizado por Adam (2011, p. 259).

Abertura	Exórdio	Corpo da carta	Peroração	Fechamento
Termos de interpe- lação e indicação de lugar e de tempo				Fecho (formula de cortesia e assinatura)
<1>	<2>	<3>	<4>	<5>

Diante do esquema apresentado, Adam (2011) ressalta que a restrição composicional se exerce fortemente sobre as partes <1-2> e <4-5>, ficando o corpo da carta livre e devendo ser analisado como um plano de texto ocasional. Facultativas e mais ou menos desenvolvidas, as partes <2> e <4> são zonas discursivas de transição (introdução-preparação e conclusão-fechamento) entre os momento inicial <1> e final <5>, com dominante fática, e o corpo da carta <3>, propriamente dito.

Para trabalhar o gênero carta, Santos, Riche e Teixeira (2012) indicam que o professor deve considerar a função social das cartas, o suporte em que circulam, a posição enunciativa do autor, a variedade linguística, as sequências textuais, a seleção lexical, entre outros aspectos.

Seguindo a perspectiva de caracterização da carta de leitor, Alves Filho (2011, p. 136-137) esclarece que “a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida”. Porém, o referido autor ressalta que há algo de particular na carta de leitor que é o fato de não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor, normalmente desaparece a seção de contato e figuram apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação (cidade, *e-mail*, profissão). No lugar da seção de contato é comum haver o acréscimo de um título temático criado pelo editor, indicando que a carta de leitor tem não só a participação do leitor, mas também do editor do jornal ou revista.

Em se tratando de gêneros textuais, além de preocuparmo-nos com a estrutura composicional, também vemos a necessidade de conhecer a função social de cada gênero. Desse modo, cabe destacar também os propósitos comunicativos da carta de leitor.

Conforme Alves Filho (2011), os principais propósitos comunicativos estão relacionados ao ponto de vista dos leitores e ao ponto de vista dos jornais e revistas. Do ponto de vista dos leitores, podemos destacar: recorrer às empresas jornalísticas para estas lhes servirem de porta-voz diante do poder público; participar mais ativamente do mundo em que vivemos através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade; fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa. Do ponto de vista dos jornais e revistas: manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais; estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

Ainda considerando a função sociocomunicativa do gênero em estudo, Passos (2003) classifica as cartas de leitor quanto ao endereçamento, ou seja, a quem são dirigidas, que pode ser à redação, aos artigos publicados ou para os autores dos artigos; e quanto à função exercida, que pode ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio).

Outro aspecto relevante a ser tratado sobre o gênero carta do leitor é o caráter opinativo/argumentativo, tendo em vista os propósitos e a função da carta que o leitor escreve. Nessa perspectiva:

[...] o gênero solicitado requer conhecimentos mais específicos, como o do contexto de circulação da carta de leitor, gênero que, em jornais e revistas, tem espaço apropriado para os leitores se manifestarem seja para opinar, sugerir, debater, discordar, reclamar, criticar, elogiar, enfim, para tornarem públicas suas opiniões. Nesse tipo de correspondência, o produtor do texto pode empregar pronomes e verbos na 1ª pessoa do singular, ou na 3ª pessoa do singular. Mas também pode apresentar uma mescla dessas duas pessoas. Essa opção geralmente decorre do projeto de dizer de quem escreve a carta (PASSARELLI, 2012, p. 270).

Ao mencionar alguns aspectos linguísticos e estruturais da carta de leitor, Passarelli (2012) destaca que os elementos constitutivos da estrutura da carta, assim como em todos os gêneros de correspondência, são necessários para a composição desse gênero e o que precisa ficar explícito é o assunto que gerou a escrita da carta. Por se tratar de texto da esfera do argumentar, o objetivo da carta, que já está no comando da proposta, também tem de estar devidamente explicitado.

2 AS SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS/TEXTUAIS

No estudo de gêneros e da produção textual é preciso compreender como um texto se organiza, destacando-se as sequências tipológicas/textuais, que se apresentam como um dos constituintes da maioria dos textos.

Adam (2011) denomina sequências como unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições que são uma espécie de período, cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Dando continuidade ao pensamento do autor, temos a compreensão de que a sequência é uma estrutura que se explica da seguinte forma:

[...] uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em

relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Referenciando Adam (2011), vemos que as macroproposições que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposições e essas combinações são denominadas narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Em se tratando da definição e/ou classificação de sequências existentes na composição dos textos, Cavalcante (2013) afirma que todo texto é constituído de sequências e cada sequência textual constitui uma forma de composição com uma função específica, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal). Apesar de distinguir cada sequência e sua função específica, a autora aponta para a heterogeneidade composicional de uma sequência, podendo haver a presença de mais de uma função; no entanto, deve-se reconhecer a sequência dominante considerando o gênero do discurso ao qual o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos.

2.1 SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Conforme o interesse deste trabalho, cabe-nos aprofundar neste tópico a sequência argumentativa, sequência esta que acreditamos predominar no texto das cartas de leitores, conforme os estudos de Schneuwly e Dolz (2004).

A estrutura da sequência argumentativa é um tema que está em constante (re)construção e, nessa perspectiva, Adam (2011) apresenta um esquema simplificado a partir do modelo de Toulmin (1993), integrado por Van Dijk (1980), que constitui o modelo de superestrutura do texto argumentativo, conforme a Figura 1, retirada de Adam (2011, p. 233):

Figura 1 - Esquema do texto argumentativo



Fonte: Adam (2011).

Em termos de definição, Cavalcante (2013, p. 67) define sequência argumentativa como “uma sequência que visa a defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Já na definição dada por Koch e Elias (2009, p. 72):

As sequências argumentativas *stricto sensu* são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Retomando a abordagem das sequências a partir dos protótipos representados por Bronckart (2012), encontramos o protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases: a fase de premissas (ou dados), a fase de apresentação de argumentos, a fase de apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese). Contudo, o autor ressalta que esse modelo

pode ser realizado de modo simplificado (passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo) e também pode ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros.

Utilizando-se do pensamento de Reboul (2004, p. 92) sobre o papel dos argumentos, é possível concluir que “certos argumentos são demonstrativos, outros argumentativos, não se podendo definir a argumentação senão a partir do argumento”.

Portanto, percebe-se, diante do exposto, que o entendimento das sequências tipológicas enquanto categoria de estudo na linguagem requer que entendamos além das expectativas do que se quer escrever, mas como escrever e que entender o uso das sequências faz parte desse processo de escrita.

2.2 ARGUMENTAÇÃO

Ao tratar da carta do leitor enquanto um gênero da esfera do argumentar, surgem alguns questionamentos tais como: o que é argumentar? como podemos definir ou caracterizar a argumentação? quando começaram os estudos em torno da argumentação? Diante dessas e de outras questões, procuraremos por meio de estudiosos do tema, discutir e apresentar algumas possíveis respostas.

Partindo de uma visão histórica, Platin (2008) faz um resgate dos estudos de argumentação, tratando desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Para esse autor, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX. Já nos anos de 1950, construiu-se um pensamento autônomo da argumentação, profundamente estimulado pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos. Já nos anos de 1970, as visões generalizadas da argumentação seguiram perspectivas bem diferentes.

Uma das bases do estudo sobre argumentação, segundo Koch (2011), tem como referência, dentre outros, os filósofos analíticos de Oxford, particularmente Austin e Searle que se dedicaram ao estudo dos atos de linguagem, postulando a existência de atos ilocucionários, que encerram a “força” com que os enunciados são produzidos e de atos perlocucionários que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e de persuadir.

Retomando os estudos de Platin (2008, p. 32), entende-se que “o estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação”. O autor exemplifica com os seguintes enunciados: “*Ele é solteiro, logo... não é casado*”; “*Ele é forte, logo... poderá levar esse fardo*”.

Pensando a argumentação como pressuposto para a construção de enunciados, com base em elementos da retórica, Reboul (2004) defende que argumentação é uma totalidade que só pode ser entendida em oposição a outra totalidade: a demonstração. Contudo, esse autor, inspirado em Perelman e Tyteca (1996), distingue argumentação de demonstração por cinco características essenciais: 1) dirige-se a um auditório; 2) expressa-se em linguagem natural; 3) suas premissas são verossímeis; 4) sua progressão depende do orador; 5) suas conclusões são contestáveis (REBOUL, 2004, p. 92).

Segundo Charaudeau (2009, p. 205), há três elementos essenciais para que haja argumentação: 1 - uma *proposta* sobre o mundo que provoque um questionamento quanto à sua legitimidade; 2 - um *sujeito* que se engaje nesse questionamento e desenvolva um raciocínio (argumento) para

estabelecer uma verdade (tese) sobre essa proposta; 3 - um outro *sujeito* que, relacionado à mesma proposta, questionamento e verdade, seja o alvo da argumentação.

Nesse contexto, é importante ressaltar que argumentar é algo que discursivamente fazemos em nosso cotidiano. Assim, para fundamentar esse pensamento, Koch (2011) afirma que a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade e, como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Seguindo a ideia de argumentar associada à relevância social que esta prática tem para a vida dos indivíduos, Leal e Morais (2006, p. 8) explicam:

Argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia.

Koch (2011) defende que cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) que implicam a apresentação de explicações, justificativas e razões relativas aos atos de enunciação anteriores. Como marcas linguísticas da argumentação que constituem as relações entre o texto e o evento constituinte da enunciação, podemos destacar, com base nos estudos de Koch (2011, p. 33), as seguintes:

1. as pressuposições; 2. as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3. os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.); 4. os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva; 5. as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representação ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem o ato da fala.

Destaca-se, entre as marcas linguísticas da argumentação apresentadas, o papel dos operadores argumentativos como um dos elementos linguísticos que orientam a argumentação e que, por isso, servirão de categoria para análise das produções textuais feitas pelos sujeitos da presente pesquisa. Koch (2008) afirma que o termo *operadores argumentativos* foi cunhado por Ducrot (1987) para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem a função de indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam.

Em se tratando de elementos utilizados na argumentação, Adam (2011) destaca os conectores argumentativos (vistos aqui como sinônimo de operadores que, apesar da variação da nomenclatura, desempenham o mesmo papel) e informa que eles associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Nesses termos,

Eles permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento. São postos, nessa categoria, tanto os argumentativos e concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que...*) quanto os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se – é que...*), o se dos hipotéticos reais e ficcionais, o quando dos hipotéticos reais e os simples marcadores de um argumento (*até, [até] mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas...*) (ADAM, 2011, p. 189).

Ainda sobre a argumentação, Leal e Morais (2006) também destacam os recursos linguísticos próprios de argumentar, quais sejam: modalizadores, conjunções, expressões argumentativas, uso de verbos predominantemente no presente e uso de palavras com valor genérico que impõem certo distanciamento do discurso.

3 METODOLOGIA

A produção de texto proposta para obtenção dos resultados a seguir faz parte do livro didático adotado para o 8º ano da escola pesquisada, intitulado *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, correspondente à 7ª edição reformulada. O volume é composto por quatro unidades e cada unidade contém quatro capítulos, em que o último capítulo de cada unidade é chamado de *Intervalo*, pois apresenta um projeto com vista a envolver toda a turma. Os três capítulos iniciais de cada unidade estão organizados em seções como: *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*; *A língua em foco e De olho na escrita*.

Sobre a seção *Produção de texto*, foco da nossa análise, são requeridos entre os gêneros orais e escritos, os seguintes: escritos – o texto teatral escrito, a crítica (ou resenha crítica), a crônica, com destaque para a crônica argumentativa, o anúncio publicitário, a carta de leitor, a carta denúncia, o texto de divulgação científica; como gênero oral – o seminário.

Com relação à produção de texto do gênero carta de leitor, este se encontra no capítulo 2, da 3ª unidade (entre as páginas 156 e 160). Inicialmente, os autores situam em um parágrafo o suporte onde são veiculadas as cartas e, em seguida, apresentam exemplos de cartas de leitores e uma atividade contendo seis questões em torno do gênero, considerando os exemplos apresentados. Todas as atividades sugeridas pelo livro didático antes da produção foram realizadas pelos alunos.

Em resumo, o contexto da produção textual se desenhava da seguinte forma, conforme orientações constantes no manual do professor:

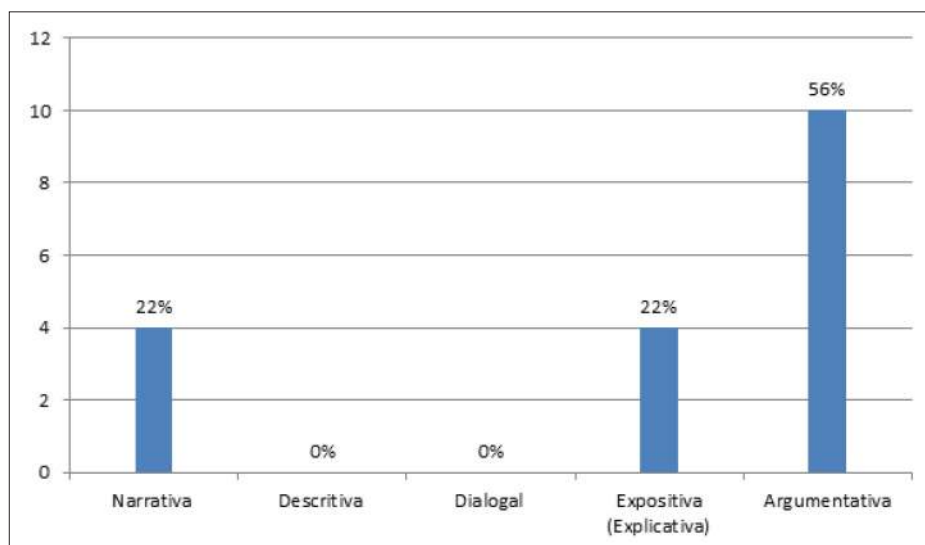
O aluno parte da suposição de ter lido a reportagem do jornal e querer se manifestar em relação a algo que tenha chamado a atenção. Deve então escrever uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria sobre o tema bullying foi publicada. O aluno/leitor deverá manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto dado pelo jornal (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 159).

Para uma avaliação mais consistente de apropriação do gênero em estudo, sugerimos a proposta individual para ser realizada pelos alunos, até porque em uma atividade posterior a essa primeira produção do gênero, há uma proposta de produção coletiva do mesmo gênero em questão e acreditamos que, se eles não se apropriarem individualmente dos elementos textuais e contextuais do gênero, dificultará o trabalho em grupo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise do *corpus* coletado, composto por 18 (dezoito textos), constatamos que a sequência tipológica predominante não se restringiu à argumentativa, como se pressupõe para o gênero. No gráfico 1, temos as sequências predominantes e os índices de ocorrência por aluno.

Gráfico 1 - Sequências predominantes nas cartas de leitor produzidas pelos alunos



Fonte: Elaborada pelos autores.

O que podemos inferir a partir dos dados dispostos no gráfico 1 é a disparidade entre o propósito comunicativo, que foi objeto de estudo na atividade que antecedia a produção textual, e aquilo que foi abordado na proposta de produção:

- i) *Na atividade foi apontada na 5ª questão que as cartas de leitor são em sua maioria argumentativas e destaca na mesma questão a finalidade de persuadir desse gênero, além de mencionar na 6ª questão que, dentre as principais características da carta de leitor, está a sua classificação como gênero argumentativo, pois tem a finalidade de convencer o interlocutor.*
- ii) *Quando o aluno se depara com a proposta de produção, vem a possibilidade de não só argumentar, mas relatar e comentar experiências.*

Então, se explica a ocorrência predominante em 22% da sequência narrativa e em 22% da expositiva/explicativa, além dos 56% em que predominou a argumentativa nos textos dos alunos. Podemos ilustrar a presença das sequências dispostas no gráfico com os exemplos dos textos dos alunos.

Exemplo 1:

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Eu estou observando o bullying que acontece com uma menina da minha sala ela é criticada pelos alunos por que ela é baixa tem um colega e outros alunos da sala chamam de nas alturas eu axo que isso não é certo os professores não dizem nada a favor dela ela quer mexer com eles mais eles gostam de chamar ela assim por que ela fica com raiva isso não é certo Si eu fosse ela eu dizia a mãe dela para ver se eles parão.

A2T1

Sou estudante do 8.º ano.

No exemplo 1, podemos constatar a presença da Sequência Narrativa que, segundo Bronckart (2012), é sustentada por um processo de intriga e esse processo consiste em selecionar e organizar acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Embora não apresente todas as partes da narrativa, entendemos que o aluno, em um relato de observação, narra uma série de ações para contar como acontece o *bullying* com uma colega de sua sala e como agem os demais sujeitos em relação ao fato, apresentando componentes como uma situação inicial, ações, e em alguns textos, uma resolução ou então, avaliação da situação final.

No exemplo 2, ilustraremos a ocorrência da Sequência Explicativa.

Exemplo 2:

Santo antonio de lisboa PI

24 de Novembro de 2014

Prezado editor

Eu li sobre a matéria do Bullying.

O Bullying é sobre os alunos que sofrem Bullying eles chamam os colegas de apelido e causa remorsos os alunos mas não pretendo ajudar os colegas e nem eles amim O Bullying é um conjunto de alunos que sofrem o Bullying. Porque tem alunos que chamam os outros de apelido e um ou dois mais esses alunos não se exforçam eles já ficam cometendo O Bullying.

A4T1

Estudante do 8.º ano

Neste exemplo, o aluno tenta explicar ou expor o seu conhecimento sobre o que é *bullying*, destacando-se dessa maneira a Sequência Explicativa. Conforme vimos em Adam (2011), essa sequência se caracteriza, dentre outros aspectos, pela presença da frase periódica no presente e o uso do PORQUE como introdutor de uma explicação.

Já no exemplo 3, temos a ilustração da Sequência Argumentativa.

Exemplo 3:

Santo Antônio de Lisboa-PI

24 de Novembro de 2014

Senhor Editor

O bullying e um caso muito serio porque as pessoas apanham muito, e isso não pode acontecer com agente. Porque muitas vezes as vítimas apanham e não falam para os pais, com e vergonha. E acaba a vontade de vir para escola com medo dos agressores alguém que tomar providências. A diretora da escola os pais da vitima. Na minha opinião tem que acabar o bullying porque as vítimas são espancadas os agressores levam faca, punhal, e ate arma, e em algumas escolas muitas tem aluno drogados é um perigo para os alunos inocentes. atenciosamente os pais tem que perguntar para os filhos, todos os dias que ele chegar da escola se não tiver sofrendo agresões.

A5T1

Estudante do 8.º ano

Ao analisar a carta de leitor do exemplo 3, verificamos a presença da Sequência Argumentativa, amparada no modelo simples proposto por Adam (2011) é possível identificar:

- i) Os dados, premissas ou fatos – *O bullying e um caso muito serio porque as pessoas apanham muito, e isso não pode acontecer com agente.*
- ii) O apoio ou argumentos – *Porque muitas vezes as vítimas apanham e não falam para os pais, com e vergonha. E acaba a vontade de vir para escola com medo dos agressores alguém que tomar providências. A diretora da escola os pais da vitima. Na minha opinião tem que acabar o bullying porque as vitimas são espancadas os agressores levam faca, punhal, e ate arma, e em algumas escolas muitas tem aluno drogados é um perigo para os alunos inocentes.*
- iii) E a conclusão – *atenciosamente os pais tem que perguntar para os filhos, todos os dias que ele chegar da escola se não tiver sofrendo agresões.*

Além da presença dos elementos apresentados que compõem a Sequência Argumentativa, de acordo com os itens acima, constatamos também nos textos em que predominava esse tipo de sequência o uso recorrente de expressões como: *em/na minha opinião, eu acho, não sou a favor*. Entendemos, assim, que a utilização de tais construções é também uma forma de marcar o propósito comunicativo ao qual o escritor se propôs em seu texto. Nesse caso, a intenção era apresentar a opinião, o ponto de vista ou sua posição em relação ao assunto, orientando a escrita do texto para o uso da sequência argumentativa.

Conforme Passos (2003), há a possibilidade de classificar as cartas de leitor quanto à função exercida, que poderia ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio). Porém, em pesquisas aprofundadas sobre o assunto, ao mencionar esse gênero, estudiosos, como Schneuwly e Dolz (2004), destacam-no como pertencentes ao grupo dos gêneros cuja capacidade de linguagem dominante é argumentar. Inferimos, assim, que a sequência predominante nos textos desse gênero é normalmente a Argumentativa.

Levando em conta os referenciais estudados, analisamos também a relação estabelecida pelos operadores argumentativos. Para isso listamos os operadores que foram mais recorrentes nos textos dos alunos e, a partir deles, analisamos a relação estabelecida dentro dos textos, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 - Operadores argumentativos presentes nas cartas de leitor produzidas pelos alunos

Operadores	N.º de textos (carta de leitor)
mas	4
também	4
porque	4
até/ até mesmo	3
por isso	2
pois	2
e	6
como	2
não/não só	2
já	2

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando que o nosso olhar ao elencar esses operadores foi na perspectiva da argumentação, estes serão analisados dentro das sequências argumentativas em que se fizeram presentes, estabelecendo diversas relações.

O operador *mas* é considerado por Ducrot (1987) o operador argumentativo por exceção. Nos textos do nosso *corpus*, constitui marcador de ideias opostas, em alguns textos por influência do contexto fonológico a escrita é *mais*, porém o sentido é de contradizer o enunciado anterior.

O uso de *também*, enquanto operador argumentativo, aparece como conector de argumentos que se unem orientando a uma mesma conclusão. Em alguns textos foi utilizado também como marcador de inclusão.

Quanto ao operador *porque*, este se apresenta nos textos argumentativos como recurso para justificar ou explicar um argumento. Com esse mesmo intuito foram utilizados também os operadores *pois* e *já*.

Em relação ao uso de *até/até mesmo*, marcam a presença de um argumento mais forte ou reforça a existência de um argumento e, na perspectiva de Koch (2011), orientam para uma conclusão.

A utilização do conector *e* nos textos marca uma relação de acréscimo de informação ou argumento ou, ainda, adiciona um novo argumento. O uso de *por isso* foi realizado como marcador de uma conclusão para um argumento já apresentado.

Já o conector *como* se apresenta como um marcador de comparação entre dois elementos dentro da argumentação. Há ainda a presença nos textos do *não/não só* que marca um argumento sem negar a existência de um anterior.

A título de resumo, apresentamos abaixo um quadro com os operadores argumentativos citados e as respectivas relações estabelecidas.

Quadro 1: Os operadores argumentativos utilizados e as relações estabelecidas nos textos dos alunos.

Operadores	Relações estabelecidas
<i>mas</i>	Marca ideias opostas, no sentido de contradizer o enunciado anterior.
<i>também</i>	Orienta argumentos a uma mesma conclusão. Utilizado também como marcador de inclusão.
<i>por que, pois, já</i>	Justificam ou explicam um argumento.
<i>até/até mesmo</i>	Marca a presença de um argumento mais forte ou reforça a existência de um argumento. Orienta para uma conclusão.
<i>e</i>	Marca uma relação de acréscimo de informação, adiciona um novo argumento.
<i>por isso</i>	Marcador de uma conclusão para um argumento já apresentado
<i>como</i>	Marcador de comparação entre dois elementos dentro da argumentação.
<i>não/não só</i>	Marca um argumento sem negar a existência de um anterior.

Fonte: Elaborada pelos autores.

No que se refere à utilização quantitativa e qualitativa dos operadores apresentados pelos alunos, o que se pode inferir é que, mediante a literatura revisada e baseada nas diversas possibilidades de utilização dos operadores argumentativos apontados pelos autores estudados, percebe-se uma limitação no uso desses recursos. Essa limitação pode ser observada pela predominância no uso das conjunções, especificamente *e*, *mas*, *também*, *por isso*, *por que*.

Tal dificuldade pode estar vinculada a diferentes fatores que vão desde a pouca experiência com prática de escrita, até mesmo à falta de segurança temática sobre o assunto a ser debatido ou, ainda, o insuficiente aprofundamento de como melhor estabelecer ou construir a argumentação em um texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações atuais de dificuldade no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras fazem com que despertemos o nosso olhar para as possibilidades de melhores resultados a partir de pesquisas e estudos que nos orientem para o trabalho com textos em sala de aula. Diante disso, surge a necessidade de trabalhar com a escrita, especialmente com a produção textual por meio do ensino dos gêneros, cumprindo assim a função social da escrita de desenvolver a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade.

Um aspecto considerado neste artigo foi a disparidade entre a sequência tipológica enfatizada (argumentativa) na atividade que antecedia a produção textual do livro, que caracterizava o gênero carta de leitor como argumentativo, e a possibilidade de utilização predominante de outras sequências, como a expositiva e a narrativa, dadas pela situação de produção apresentada aos alunos.

Além disso, mesmo os alunos que construíram textos com sequências predominantemente argumentativas apresentaram dificuldades na organização dos argumentos, assim como uma limitação no uso de operadores argumentativos.

Conforme os resultados apresentados, podemos afirmar que o gênero carta de leitor não era estranho à realidade sociocomunicativa dos alunos, pois, considerando o elemento linguístico aqui analisado, a Sequência Argumentativa, mesmo considerando as dificuldades constatadas, se fez presente em alguns textos do *corpus* analisado. Diante dos pontos discutidos no decorrer do presente artigo é importante fortalecer a reflexão sobre a necessária revisão teórico-metodológica para o ensino, partindo de textos, da argumentação no contexto do Ensino Fundamental.

6 BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Ana Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Edusc, 2012.
- CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTHA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. M. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHARAUDEAU, P. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Ponte, 1987.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEAL, T.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, A. R. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Delta*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 17 de mar. 2015.
- PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.
- PASSOS, C. M. T. V. dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, N. da S. (Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PLATIN, C. *A argumentação: história, teorias e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERELMAN, C.; TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TOULMIN, S. *Les usages de l'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.