

Uma análise semântico-argumentativa de textos de alunos do 8º ano: o trabalho com o gênero carta do leitor em sala de aula

A semantic-argumentative analysis of texts from 8th grade students: working with the reader's letter genre in the classroom

Áustria Rodrigues Brito¹

André Felipe Pereira de Souza²

RESUMO

O presente artigo discute como é construída a argumentação, na produção do gênero carta do leitor, realizada por alunos de uma escola pública de ensino fundamental. O objetivo é verificar como os operadores argumentativos foram utilizados pelos sujeitos de pesquisa nessa escrita, além de observar como o uso adequado dessas ferramentas contribuiu para o propósito comunicativo do gênero exposto. A base teórica que fundamentou o trabalho parte, principalmente, dos postulados de Bakhtin (1997) e Bronckart (2012) para o estudo dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para discutir sequência textual e argumentação, recorreremos às ideias de Koch (2011), Koch e Travaglia (1993), Marcuschi (2008), dentre outros. O recurso metodológico usado foi uma sequência de atividades sobre a estrutura composicional, o tema e o estilo do gênero carta de leitor. Após essas aplicações, que resultaram nas produções iniciais dos alunos, procedemos uma análise qualitativa dos elementos constituintes da argumentação. Na esteira das constatações desse estudo, verificamos que os textos produzidos ainda apresentam, considerando os elementos da sequência argumentativa, uma argumentação com uso limitado dos operadores ou pouca variação no uso desses elementos linguísticos característicos de tal sequência. Diante desse cenário, é importante refletir, no contexto da educação básica, sobre a necessária revisão teórico-metodológica para o ensino da argumentação.

Palavras-chave: Mecanismos linguísticos. Carta do leitor. Argumentação.

ABSTRACT

This article discusses how the argument is constructed, in the production of the genre letter from the reader, carried out by students from a public elementary school. The objective is to verify how the argumentative operators were used by the research subjects in this writing, in addition to observing how the proper use of these tools contributed to the communicative purpose of the exposed genre. The theoretical basis on which the work was based is mainly based on the postulates of Bakhtin (1997) and Bronckart (2012) for the study of genres from a socio-interactionist perspective of language. To discuss textual sequence and argumentation, we used the ideas of Koch (2011), Koch and Travaglia (1993), Marcuschi (2008), among others. The methodological resource used was a sequence of activities on the compositional structure, theme and style of the reader's letter genre. After these applications, which resulted in the students' initial productions, we proceeded to a qualitative analysis of the constituent elements of the argument. In the wake of the findings of this study, we found that the texts produced still present, considering the elements of the argumentative sequence, an argumentation with limited use of operators or little variation in the use of these linguistic elements characteristic of such a sequence. Given this scenario, it is important to reflect, in the context of basic education, on the necessary theoretical-methodological review for the teaching of argumentation.

Keywords: Linguistic mechanisms. Reader's letter. Argumentation.

¹ Professora Adjunta IV vinculada à FALE-UFPA – *Campus* Bragança. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Marabá/PA, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1636-5795>. E-mail: austria@unifesspa.edu.br.

² Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Araguaína/TO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2339-7448>. E-mail: andre920530@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios presentes na sala de aula da educação básica, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades escritas e leitoras dos alunos. Nos últimos anos, percebemos esses impasses de forma latente, dada a oportunidade de trabalhar com turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental da E.M.E.F.I. Profa. Carmi Rodrigues, situada em Mãe do Rio, Pará. Dessa forma, voltar à pesquisa científica e escolher o mestrado profissional em Letras figuram tentativas desafiadoras para ajudar esse público a desenvolver habilidades de leitura e escrita argumentativas nas aulas de língua portuguesa.

Nesse nível de ensino é enfatizado o estudo dos gêneros de planificação argumentativa, dos quais damos destaque à carta do leitor, por ser um gênero discursivo que favorece a apresentação do ponto de vista dos leitores, bem como os argumentos que os sustentam. Geralmente, nas produções dos alunos são notáveis os problemas ligados à microestrutura do texto, a saber: ausência de marcadores das relações lógico-semânticas, questões ortográficas, concordância, pontuação, além dos relacionados à macroestrutura, como a paragrafação. O que nos tem chamado atenção, nesses anos de docência, tem sido a dificuldade dos alunos no momento de utilizarem adequadamente os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação, seja pela ausência desses conhecimentos, seja pela falta de contato com textos do mundo do argumentar. Assim, esses agravantes resultam em falhas pontuais no texto, especialmente no que tange à essência dessa tipologia- a argumentatividade.

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu ao percebermos os desafios da escola ao trabalhar com gêneros discursivos, a resistência dos alunos em aderir à leitura e as dificuldades apresentadas na produção escrita, sobretudo de planificação argumentativa. Assim, ao partirmos das perspectivas atuais de letramentos e da sequência didática como ferramenta metodológica para o trabalho com esse gênero, objetivamos que os alunos reconheçam e utilizem de forma adequada os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação e, por conseguinte, desenvolvam as habilidades de escrita e leitura para uso social.

Para alcançar esse propósito, foi aplicado um projeto didático-pedagógico constituído por atividades voltadas às práticas de leitura e escrita desse gênero. A metodologia aqui utilizada foi a pesquisa de intervenção pedagógica de cunho qualitativo, sob a mediação do professor/pesquisador que utilizou a produção inicial dos alunos, como instrumento importante para a geração de dados. Para nortear a base teórica desse trabalho, recorreremos aos estudos de Bakhtin (1997), que trabalha os gêneros textuais como atividade de interação, Bronckart (2012) cujo estudo de gêneros parte da



perspectiva sociointeracionista da linguagem. Além desses, para discutir sequência textual e os estudos da argumentação, lançamos mão das ideias de Ducrot (1989), Koch e Travaglia (1993), Marcuschi (2008), Plantin (2008) e Koch (2011) e, por fim, para abordar os procedimentos da Sequência Didática foi adotado o método elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que interliga as etapas desde a apresentação inicial até o resultado final.

Para a apresentação dessa pesquisa, dividimos o presente trabalho em três partes, sendo a primeira, a introdução, que ressalta as dificuldades no ensino de língua portuguesa, em especial, nas aulas de produção de textos argumentativos, escolha pelo tema em estudo e os objetivos pretendidos. Na segunda, ressaltamos os principais caminhos teóricos trilhados, sobremaneira, a teoria da Argumentação para as relações discursivas, principalmente, por meio da carta do leitor e, por fim, na terceira, os caminhos metodológicos da investigação, o suporte textual, os aspectos positivos da lista de controle/constatações para o processo de correção interativa nas produções textuais e o *corpus* analisado nessa pesquisa.

2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao estudarmos sobre a teoria da argumentação, sobretudo as pesquisas voltadas ao contexto de ensino-aprendizagem, surgem perguntas, tais como: O que é argumentar? Como podemos definir ou caracterizar a argumentação? Quando começaram os estudos em torno da argumentação? Diante dessas e outras inquietações, procuraremos discutir e apresentar algumas considerações sobre essas questões, por meio de estudiosos da Teoria da Argumentação.

Ao considerar a perspectiva histórica, Plantin (2008) faz um resgate dos estudos de argumentação, ao tratar desde a deslegitimação até as novas percepções sobre o termo. Segundo esse autor, inicialmente, a argumentação foi pensada como parte dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar, cuja desconstrução foi total no fim do século XIX. Em meados dos anos 1950, construiu-se um pensamento mais autônomo da argumentação, isto é, mais ligado às orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam.

Mais tarde, na década de 80, as discussões sobre o estudo da argumentação tomam forma discursivas, bem como apontam os dizeres de Ducrot (1989, p. 18), ao propor que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Nesse caso, dir-se-á que a argumentação está na ‘língua’, nas ‘frases’”. Ao ressignificar esse pensamento, Koch considera:



[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação. (KOCH, 2011, p. 159)

Nesse sentido, bem como outros mecanismos da língua, os conectivos “funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando o valor dos enunciados, comprovando que a própria língua tem seus mecanismos para operar argumentativamente” (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Uma das referências do estudo sobre argumentação, segundo Koch (2011), tem como aporte 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” dos enunciados produzidos e de atos perlocucionários derivados dos efeitos do uso da linguagem, entre os quais os de convencer e os de persuadir.

Ao retomarmos os estudos de Plantin (2008, p. 32), percebemos 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”, pois, segundo ele, essa intuição é formalizada na noção de “orientação argumentativa”.

Nesse contexto, argumentar é uma ação discursivamente feita em nosso cotidiano. Assim, para fundamentar esse pensamento, Koch (2011) ressalta que a interação 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. Ao seguir a ideia de argumentar como uma prática social comum na vida dos indivíduos, Leal e Morais (2006, p. 8) nos explicam que “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 vistas é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Assim, sustentando a ideia da argumentação como ação inerente ao discurso, Passarelli (2012) nos lembra que todo discurso é argumentativo, pois objetiva persuadir e convencer alguém. Para essa autora, a linguagem é essencialmente argumentativa, visto que todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, por essa razão, frequentemente, a usamos com a finalidade de argumentar e a esta intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas. Dito



isso, a argumentação pode se constituir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das intenções comunicativas do falante.

Sendo assim, a argumentação dá-se como uma forma de os sujeitos se emanciparem socialmente, ou seja, novas relações podem ser estabelecidas entre aqueles que interagem por intermédio de suas opiniões. Mas, como reconhecer no plano textual as relações argumentativas?

Koch (2011, p. 32) nos informa que cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) as quais implicam a apresentação de explicações, justificativas, 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, destacamos, 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 encandeamento 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.

Dessa maneira, dos recursos linguísticos apresentados pela autora, o papel dos operadores argumentativos é um dos elementos linguísticos que orienta a argumentação, cujos mecanismos de referenciação servirão de categoria para análise das produções iniciais feitas pelos sujeitos da presente pesquisa. Koch (2011) afirma que o termo operadores argumentativos foi cunhado por Ducrot (1989, p.197), 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 o qual apontam. De acordo com o autor, os operadores revelam o sentido para o qual o enunciado aponta, isto é, sinalizam a intenção (componente da enunciação) argumentativa do enunciado.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 A escola

O estudo foi realizado na escola municipal Profa. Carmi Rodrigues dos Santos, localizada no bairro periférico Bom Jesus do município Mãe do Rio, situada no nordeste paraense. Boa parte do alunado advém de situação socioeconômica de risco, talvez, seja este o motivo de não aplicarmos as





atividades (módulos finais) dessa pesquisa de forma remota, durante o início da pandemia de Covid-19, pois a própria Secretaria de Educação demorou três meses para pensar em um plano de ensino remoto, ora pela dificuldade operacional deste, ora pelos altos índices de casos e mortes decorrentes da doença, no município. Mesmo com as dificuldades estruturais da rede pública, a presente instituição de ensino tem desenvolvido um trabalho pedagógico-social pautado no protagonismo do aluno, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (2017), no sentido de formar um cidadão crítico e atuante socialmente pelas interações verbais.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 8º ano/9 F II que estudam no turno matutino. A faixa etária compreende de 13 a 16 anos, sendo a turma composta por 27 alunos, 17 meninos e 10 meninas. Do total de alunos participantes das atividades da pesquisa, 8 residem na zona rural do município e 19 moram na zona urbana. Durante a execução das atividades, antes do período pandêmico, 18 alunos participaram integralmente dos encontros, cujos textos serviram de material de análise de pesquisa.

3.3 Materiais e métodos

Quantos aos procedimentos metodológicos, foram propostas atividades iniciais para que os alunos compreendessem o contexto de produção do texto em estudo, a estrutura do gênero e a linguagem adequada à situação comunicativa pretendida. Feito isso, após alguns encontros, antes do período pandêmico, os alunos desenvolveram a atividade de produção inicial, com base na proposta de interação verbal apresentada pelo professor/pesquisador.

No módulo inicial da oficina, dentre os tópicos temáticos abordados estavam: orientações para organizar e constituir as sequências de argumentação; e elementos característicos da sequência argumentativa. Além disso, reservamos um momento para discussão do tema motivador para a escrita da carta, o *bullying* e os tipos de ocorrências, pois consideramos importante o aluno se apropriar dos elementos composicionais e do estilo do texto para compreender o conteúdo temático a ser desenvolvido na produção escrita.

Antes de iniciarmos os módulos seguintes da Sequência didática, conforme o diagnóstico realizado após a produção inicial, as aulas foram interrompidas face à pandemia da Covid-19. Decidimos, posteriormente, confeccionar um produto de intervenção pedagógica que consistiu



basicamente em um caderno de atividades didático-metodológicas para auxiliar o professor de língua portuguesa no trabalho com a argumentação na sala de aula.

Ao considerarmos os objetivos aqui pretendidos, a abordagem utilizada para a realização desse estudo é qualitativa. Por essa razão, a pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa de intervenção pedagógica, pois intervirá e modificará uma prática de sala de aula (SEVERINO, 2007). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa de campo permite ao investigador o envolvimento direto com o objeto de estudo, isto é, há interferência do pesquisador para que ocorra uma mudança no meio. Para isso, o autor da pesquisa precisa identificar um problema (prático), criar um plano de ações para intervir na questão problema e, depois, analisar as alterações decorrentes da aplicação do projeto de intervenção.

3.3.1 Apresentação do modelo didático

Os estudos dos gêneros textuais, nas palavras do linguista Antônio Marcuschi (2002, p. 22) são “ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo”, bem como também orienta os postulados da Base Nacional Comum Curricular (2017). Segundo esse parâmetro, a linguagem só pode ser analisada em funcionamento, tendo-se, pois, como ponto de partida, sua dimensão dialógica.

Nessa direção, embora consideramos a carta do leitor como um texto capaz de provocar a reflexão social do aprendente/aluno por meio do discurso do convencimento, ainda é um gênero a que o aluno, sobretudo da rede pública, tem pouco acesso. Por essa razão, justificamos a escolha desse gênero pela necessidade de familiarização dos alunos com os textos de planificação argumentativa, já que esse tipo de carta circula em vários suportes textuais, tais como: revistas, jornais, *blog's* e outros.

Ao destacarmos a carta de leitor como gênero da esfera jornalística, há a possibilidade de explorar a informatividade, a exemplo, para o trabalho com a produção textual em sala de aula, tal escolha é justificada por Bezerra 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. (BEZERRA, 2010, p. 226)

Compartilhamos da defesa feita pela autora, pois ao especificar o gênero que norteou essa pesquisa, podemos afirmar que a carta do leitor é um subgênero da carta, ao considerarmos a existência de diferentes classificações de cartas, a depender do domínio em que circulam e do objetivo





pretendido. A saber, carta pessoal, comercial, circular, entre outras são alguns subgêneros, mas têm em comum alguns elementos composicionais, além de sua função comunicativa, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite enquadrá-los no gênero carta (discurso epistolar), sendo a carta do leitor pertencente ao domínio midiático ou jornalístico, o enunciador pode realizar diversos atos de fala: solicitar, criticar, elogiar, agradecer, opinar, perguntar, etc.

No que se refere à intersubjetividade (protagonistas do discurso), diferentemente de outras cartas, a do leitor tem dois interlocutores (um direto e um indireto): ela pode ter como sujeito-alvo a própria revista/jornal/blog (interlocutor direto) e, numa segunda instância, ao ser publicada, os leitores da revista/jornal/blog. O interlocutor direto é o destinatário ao qual a carta se dirige diretamente, mas, como é divulgada pelo suporte de comunicação pretendido, os segundos interlocutores passam a ser os leitores deste. Portanto, o fim a que visam os textos pertencentes a esse gênero, dependendo dos interlocutores a serem atingidos, também muda.

É preciso considerar ainda, que a escolha de um gênero para ser trabalhado em sala de aula requer do professor claro reconhecimento das dimensões linguístico-discursivas do texto, no sentido de mostrar ao aluno: a existência de propósito comunicativo para aquela atividade de interação social e a esfera de circulação desse gênero que contribui para as escolhas discursivas. Para tanto, pensamos o modelo didático como perspectiva teórico-metodológica para o trabalho com o gênero, sobretudo para a execução dessa pesquisa.

No entendimento de Machado e Cristóvão (2006, p. 552), o modelo didático “é uma descrição prévia das principais características do gênero estudado”. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem pretendido, essa teorização deve situar-se entre: os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados pelo professor/pesquisador e os conteúdos a serem abordados. Seguindo a linha de pensamento dos autores, a construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências diversas oriundas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e das posições de pesquisadores de referência em sua produção.

Ainda sobre essa abordagem, de acordo com Pietro & Schneuwly (2014), o modelo didático é visto como uma ferramenta de construção de sequência didática, pois serve de base produtiva para a elaboração dos módulos que visam a atender as reais necessidades dos alunos quanto ao domínio da estrutura do gênero, da escolha do léxico e dos elementos de textualização. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 89 - 90),



Ao realizar os módulos, os alunos também aprendem a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimento sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

Portanto, construído o modelo didático, o professor tem a possibilidade de traçar a sequência didática que vai seguir, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias aos alunos. Dessa maneira, as atividades presentes nos módulos da sequência tendem a sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, seja quanto à seleção vocabular, seja quanto à elaboração de comentários consistentes, seja quanto aos aspectos composicionais, seja na seleção dos operadores argumentativos.

Quanto à estrutura do gênero carta, Adam (2011) ressalta que, apesar de existir uma inegável diversidade do gênero, a forma epistolar apresenta algumas constantes composicionais. De acordo com esse autor, podemos considerar três ou cinco grandes unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação com o objeto de discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão. Em seguida, apresentamos o plano de texto de base da forma epistolar esquematizado por ele:

Quadro 1: Plano de Texto

| ABERTURA | EXÓRDIO | CORPO DA CARTA | PERORAÇÃO | FECHAMENTO |
|--|---------|----------------|-----------|------------|
| Termos de Interpelação e indicações de lugar e tempo | <2> | <3> | <4> | Fecho |
| <1> | | | | <5> |

Fonte: Adam (2011, p. 259)

Ao considerar a sala de aula como laboratório do professor/pesquisador para trabalhar o gênero carta, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 52-53) recomendam que o professor deve lembrar a função social das cartas, o suporte em que estas circulam, a posição enunciativa do autor, a variedade linguística empregada, as sequências textuais predominantes, a seleção lexical e outros aspectos.

Em se tratando de gêneros discursivos, não devemos nos preocupar somente com a estrutura composicional, mas também a função social e os propósitos comunicativos de cada gênero. Ao retomar os estudos de Alves Filho (2013), percebemos que os principais propósitos estão relacionados ao ponto de vista dos leitores e ao ponto de vista dos jornais, revistas e *blog's*.



Assim, agrupamos as seguintes finalidades comunicativas do gênero em estudo, considerando primeiramente o ponto de vista do leitor/autor: recorrer às empresas jornalísticas para que estas lhe sirvam de porta-voz diante do poder público; participar mais ativamente do mundo em que vivemos por meio 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. Quanto ao ponto de vista dos jornais, revistas e *blog*: 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. Dessa forma, ao considerar a função sociocomunicativa do gênero Carta do leitor, Passos (2003, p. 56) o classifica quanto ao endereçamento, ou seja, a quem são dirigidas, que pode ser à redação ou aos autores dos artigos; e quanto à função exercida, que pode ser reflexiva, relato de experiência e indignação (repúdio).

Outro aspecto relevante a ser apontado sobre esse gênero é o caráter opinativo/argumentativo dele, tendo em vista os propósitos e a função da carta escrita pelo leitor. Nessa perspectiva, à luz da proposição feita por Passarelli (2012, p. 170), consideramos que:

[...] 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.

Ao mencionar alguns aspectos linguísticos e estruturais da carta do leitor, a autora destaca os elementos constitutivos da estrutura desse gênero, assim como em todos os outros de correspondência, e a necessidade de tornar explícito o assunto que gerou a escrita da carta e, por se tratar de texto da esfera do argumentar, o objetivo da carta precisa ficar devidamente explicitado.

3.3.2 Os caminhos da sequência didática

O trabalho com produção de texto, nas aulas de língua portuguesa, configura um grande desafio, sobretudo, pelo fato de o professor assumir o compromisso de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades necessárias para que este alcance o domínio da escrita e da leitura. Isso explica, a grosso modo, o fato de, muitas vezes, o aluno apresentar dificuldades nesse tipo de atividade, porque nem sempre o professor faz um trabalho de preparação para a atividade de



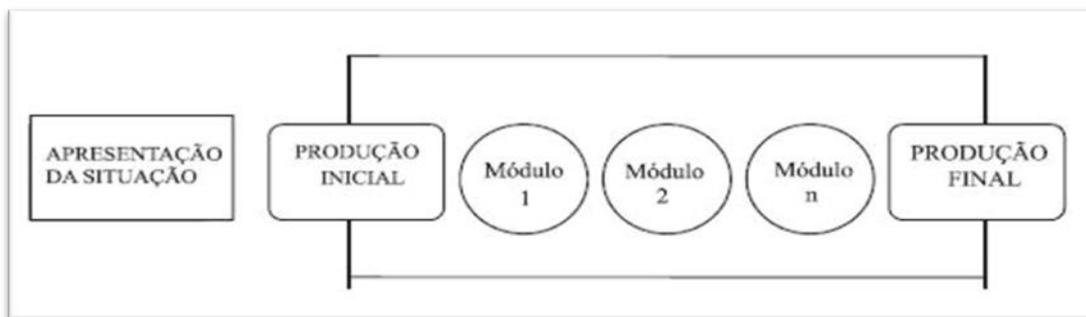
produção textual. Prova disso, Silva e Silva (2013, p. 82) em estudos sobre a produção escrita afirmam: “[...] o processo de produção textual ainda não é assimilado de forma integral pelos alunos. Isso se deve a maneira como, muitas vezes, essa atividade é apresentada aos discentes: de forma assistemática, espontaneísta e improvisada”.

Nesse contexto, entendemos a sequência didática como um dos métodos mais indicados para o trabalho com os gêneros, inclusive nas atividades de produção de texto. Assim, no intuito de facilitar a compreensão do gênero em estudo – carta do leitor – nessa pesquisa, consideramos pertinente o uso desse recurso pela abordagem sequencial e modular dessa ferramenta.

Quanto a esse instrumento metodológico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) reforçam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Mediante o raciocínio dos autores, a sequência auxilia o aluno a entender melhor um gênero textual, possibilitando-lhe escrever e falar de forma adequada às situações de comunicação.

De acordo com os autores citados, a SD pode ser representada da seguinte forma. Vejamos.

Figura 1: Esquematização da sequência didática



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

Observando a imagem da figura 1, o primeiro momento de uma SD é a apresentação da situação, na qual deve ser descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita realizadas, posteriormente, pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Com o fito de tornar mais clara nossa proposta de trabalho, o quadro abaixo esquematiza o propósito geral de cada etapa da sequência. Vejamos:



Quadro 2: Organização das etapas e dos objetivos a serem alcançados por meio da SD

| Etapas | Objetivos Pretendidos |
|----------------------|--|
| Apresentação Inicial | Apresentar a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos para fundamentar a discussão inicial do gênero carta do leitor. Apresentar o gênero textual em estudo ao aluno. |
| Produção Inicial | Produzir o gênero Carta do leitor. |
| Módulo I | Ampliar o repertório do aluno sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e de análise de textos do gênero. |
| Módulo II | Organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação. |
| Módulo III | Organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o gênero: estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizadas. Apresentar os mecanismos linguísticos responsáveis pela organização textual e formatação das sequências argumentativas. |
| Produção Final | Produzir o gênero que atenda os objetivos apresentados anteriormente. |

Fonte: elaboração própria dos autores

3.4 Corpus da pesquisa e constatações iniciais

Neste tópico, apresentaremos apenas a análise da produção inicial de um aluno, escolhida de forma aleatória, isso se dá pelo cumprimento do espaço dedicado à exposição deste trabalho. Além disso, em razão da suspensão das aulas provocada pelo Coronavírus, em meados de março/2020, cumprimos, presencialmente, até a etapa da aplicação da produção inicial. Dessa forma, a seguir, analisamos a carta do leitor produzida para constatar se foram cumpridas as exigências apontadas no modelo didático já exposto aqui, bem como para identificar quais recursos linguísticos foram mobilizados para construir a argumentação.

Quadro 3: Análise do texto do aluno A-14

| Aluno A-14 | |
|---|---|
| Texto 01- versão original | Texto 01- versão digitada |
| | <p>10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA</p> <p>Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7, ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão grave e debatido entre sociedade.</p> <p>Sou favorável pela forma em que alertou esse contexto, que até hoje continua sendo preocupante, é devemos continuar tentando diminuir esse fato alarmante entre crianças e jovens.</p> <p>Atenciosamente</p> <p>J.S.</p> |
| Lista de constatações/capacidades linguísticas presentes e não presentes | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Em relação à estrutura seu texto apresenta datação completa e a expressão de chamamento (vocativo); • Quanto à introdução da carta, o autor se apresenta de forma objetiva. Apesar de que uso do vocativo, seria na linha abaixo; • A forma como tomou conhecimento do assunto (bullying) fica clara, por meio do site de notícias R7; • O texto atende o propósito comunicativo de expor um ponto de vista, mas há poucas informações que o comprovem; • O texto é direcionado ao redator da notícia, ficou claro o público-alvo. • Usou a maioria dos verbos no pretérito perfeito; • Fez referenciação por elipses e anáforas pronominais; • Uso equivocado de alguns nexos textuais, a saber: “entre”, “em que”; • Apresenta alguns trechos truncados por falta de organizadores textuais e de alguns referentes para melhor situar seu leitor; • Seu texto apresenta alguns problemas quanto à norma padrão (casos de acentuação, pontuação). | |

Fonte: elaboração própria dos autores

Nessa primeira versão do texto do aluno A-14, o estudante não domina completamente o emprego adequado das capacidades de linguagens necessárias para a produção do gênero carta do leitor. No entanto, conseguiu efetivar uma ação de linguagem, isto é, produzir um texto seguindo as orientações fornecidas durante a situação inicial da sequência didática. Nesse sentido, o aluno produziu um texto expositivo com características próximas às do gênero carta do leitor e fez uso do conhecimento de mundo, além dos adquiridos nos primeiros momentos da SD. Essas características são perceptíveis já no início do texto, ao estabelecer o diálogo com o leitor e o uso da datação, representados no trecho a seguir:



10 de março de 2020, Mãe do Rio-PA
Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícias R7, ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara (...) esse tema tão grave(...)

Nesse recorte, já percebemos que se trata de uma carta do leitor, pois há dados de identificação de autoria, o uso da expressão “como uma estudante da rede pública” confirma essa ideia. Também identificamos elementos introdutórios, como a data e o local, a linha de saudação, por meio do uso do vocativo “Senhor redator”, elementos próprios da composição desse texto.

Ao analisar o texto, segundo o contexto de produção, observamos que, quanto ao contexto físico, o lugar de produção é a instituição de ensino e o momento de produção é uma aula de língua portuguesa destinada à produção textual. O agente produtor é um aluno de 8º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, em primeiro momento, o professor/pesquisador e, posteriormente, os demais colegas de sala.

Quanto ao contexto sócio-subjetivo, o aluno sinaliza seu papel social quando faz a defesa da importância, mesmo de forma branda, ao discutir sobre o *bullying* na escola e a necessidade de combatê-lo. Sendo o lugar social a escola, estabelecimento responsável por desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o papel social do leitor é atribuído ao professor, que por sua vez, é responsável por intermediar a interação verbal. O objetivo de interação é produzir uma carta do leitor, de modo que o aluno exponha seu ponto de vista acerca da temática (*bullying*) discutida previamente nas atividades anteriores à produção.

Ao retomar nossa base teórica, Santos, Riche e Teixeira (2012) nos fazem recordar o fato de a carta ser passível de alteração, na edição. Mesmo assim, devemos colocar data, a saudação inicial, o nome e os endereços completos, até como pré-requisito de alguns veículos de comunicação em massa, para que seja publicada. Quanto a essa exigência, ela é obedecida pelo aluno, exceto pela continuidade do corpo da carta logo em seguida do vocativo, como se fossem uma estrutura só.

Ainda na análise das capacidades discursivas, sobre os mecanismos de organização textual, segundo Bronckart (2012), podemos afirmar que a aluno apresenta conhecimento mediano em relação aos aspectos referentes à organização do plano do texto da carta, pois este faz uso de alguns recursos linguísticos necessários para a produção. Certamente, esse conhecimento foi adquirido nos primeiros encontros de aplicação da sequência didática, por meio de atividades de leitura que evidenciaram esses aspectos do gênero, a exemplo a presença da estruturação completa (local e data, saudação inicial, corpo do texto, despedida e assinatura) do texto.



No caso da carta do leitor, o autor precisa conduzir quem lê, por meio de informações básicas sobre como tomou conhecimento do assunto, além de deixar clara a posição ali pretendida. No texto do aluno A-14, a apresentação é feita ao mesmo tempo que tecia alguns comentários sobre a problemática, como bem notamos no trecho a seguir:

“Como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7, ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão grave e debatido entre sociedade” (Grifos nossos).

Outra ótica a ser analisada no texto faz referência às capacidades discursivas, como vimos, dizem respeito à planificação do texto, isto é, ao plano textual global do texto. O aluno organiza o conteúdo temático em torno dos seus conhecimentos de mundo, além disso trouxe para o texto dados discutidos em sala de aula, como o nome do portal de notícias, profissão do destinatário: “Senhor redator, como uma estudante da rede pública de ensino, tive acesso por meio do site de notícia R7 (...)”.

Assim, em relação ao corpo do texto, no primeiro parágrafo, o aluno faz uma breve apresentação inicial e mostra como teve contato com o assunto. Identificamos, também, nesse parágrafo a primeira exposição de ideias, ao declarar que o redator da notícia fez uma abordagem tão esclarecedora do assunto, como se evidencia no trecho a seguir:

(...) ao longo da leitura, pude observar de forma tão clara e explícita, o modo como o senhor abordou esse tema tão grave e debatido na sociedade.

Observamos ainda a presença de diálogo entre os interlocutores, característica própria do gênero, a expressão “o senhor” comprova essa interlocução. Já no segundo parágrafo, o aluno se manifesta de imediato quanto à posição defendida pelo autor da notícia, prova disso é o uso da expressão “sou favorável”, presente no início do segundo parágrafo. Em seguida, comenta a preocupação diante desse cenário e menciona a necessidade de diminuir as ocorrências do *bullying*.

De modo geral, entendemos que o aluno conseguiu atingir os objetivos de produção do texto, pois ele apresenta sua posição em relação ao assunto, mesmo pela ausência de alguns referentes no texto, de modo a garantir melhor recepção do texto, fato esse já nos sinaliza a confecção de um módulo para, mais tarde, amenizar esses problemas de construção referencial.

Continuando as análises das capacidades discursivas desse texto, o discurso predominante é o teórico, o que segundo a ótica de Bronckart (2012), caracteriza-se por uma autonomia completa em



relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina. Sendo o texto do aluno constituído por dois parágrafos, é perceptível a busca por estruturá-lo, por meio de um encadeamento lógico das ideias. No primeiro momento, o autor apresenta o remetente e como teve acesso à situação temática, faz uma apreciação da abordagem do destinatário, em seguida, manifesta sua posição tomada e os argumentos que servirão de base para defender o seu posicionamento.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, foco desta pesquisa, o aluno estabeleceu a coesão nominal no texto, na linha três do primeiro parágrafo, por meio de anáforas pronominais (esse fato, que) responsáveis pela retomada do assunto *bullying*, além da presença de anáforas decorrentes de elipses (tive, pude) presentes nas linhas 1 e 2 do primeiro parágrafo.

Quanto ao processo de conexão do texto, observamos o uso da conjunção coordenadas (aditiva ‘e’) presente no texto, para acrescentar mais um adjetivo ao substantivo ‘forma’. Vejamos:

[...] pude observar de forma tão clara e explícita, o modo que o senhor abordou esse tema tão grave e debatido entre sociedade (Grifos nossos).

Como vimos, a adjetivação funciona como elemento argumentativo, já que também traz valores ideológicos assumidos pelo enunciador do texto. Além disso, curiosamente, há o uso adequado, apesar de pouco comum, das conjunções subordinadas (conformidade ‘como’), ao mostrar a condição do leitor que também é aluno da rede pública. Dessa forma, apesar de poucas ocorrências desses marcadores, não há prejuízos quanto ao sentido do texto.

Ainda sobre a coesão textual, há presença de uma expressão adverbial usada pelo produtor para estabelecer a progressão temporal no encadeamento das ideias, como mostramos no trecho:

Sou favorável pela forma em que alertou esse contexto que **até hoje** continua sendo preocupante (...)

Apesar dos problemas de organização decorrentes da ausência de referentes textuais, a expressão em destaque marca a sequência temporal da ideia presente na oração, cuja informação releva que o *bullying* ainda nos dias atuais é uma problemática grave. Quanto à coesão verbal, o aluno busca essa manutenção pelo uso dos verbos no pretérito perfeito (tive, abordou) presentes nas primeiras linhas dos parágrafos, há também o uso de verbos na 1ª pessoa, no sentido de tornar clara a presença da voz do autor.

No que diz respeito às competências enunciativas, os mecanismos de enunciação quase não foram utilizados nessa primeira versão. No que concerne às modalizações, apropriamo-nos da





abordagem feita por Bronckart (2012), ao considerar a finalidade das modalizações que traduzem os diversos comentários ou as avaliações formuladas. Nesse texto em análise, observamos a presença de modalizações apreciativas, ou seja, a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, a partir de critérios do mundo subjetivo, como se comprova nas expressões “forma tão clara e explícita, esse tema tão grave”.

Notamos ainda que o texto do aluno A-14 não apresenta problemas de paragrafação, pois dividiu os dois tópicos frasais em dois parágrafos. Em contrapartida, há alguns problemas microestruturais, a saber: o aluno cometeu algumas incorreções quanto ao uso da vírgula e alguns desvios de acentuação gráfica.

Ao concluirmos a análise dessa primeira versão do texto, podemos dizer que o aluno conseguiu produzir um texto dentro dos parâmetros gerais do gênero proposto, por apresentar as principais características da carta do leitor. E, ainda que o aluno não domine completamente todas as capacidades de linguagem envolvidas na produção dessa interação verbal, ele conseguiu articular vários saberes relacionados à construção do gênero, provavelmente, adquiridos ao longo de sua vida escolar, bem como nas atividades de apresentação da situação inicial da sequência didática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades enfrentadas hoje pelos professores de Língua Portuguesa são inúmeras, talvez por essa razão direcionamos atenção para as possibilidades de melhores resultados, quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, surge a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a escrita, sobretudo com a produção textual por meio dos gêneros, de modo que se cumpra a função social desse eixo de ensino – desenvolver a competência do aluno de se comunicar nos variados contextos de interação social.

Sabemos que a leitura e a produção textual são eixos de ensino que precisam de destaque nas aulas de Português, mas nem sempre conseguimos desenvolvê-los de forma satisfatória. São diversos os motivos, desde o considerável tempo para um planejamento mais detalhado, do qual, muitas vezes, não dispomos devido a nossa carga horária excessiva de trabalho, passando pela falta de formação continuada e, conseqüentemente, pela falta de conhecimento de teorias e metodologias que aperfeiçoem o trabalho com a produção textual, organizada em torno de objetivos claros e realizada por meio de procedimentos metodológicos apropriados para essa demanda de trabalho em sala de aula até as famigeradas dificuldades em nosso *locus* de trabalho.





Por isso, consideramos o debate até aqui empreendido como mais um espaço que pode ser ampliado ou modificado com surgimento de novas teorias ou aprofundamentos de pesquisas e descobertas na área das Linguagens, especialmente, em torno dos gêneros discursivos e do ensino de língua portuguesa na educação básica.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, F. Eventos deflagradores na construção das propostas de redação. *In*: ALVES FILHO, F.; SOUSA, E. B. de; ALVES, L. dos S. (org.). **Gêneros em ação**: abordagens sociorretóricas. Teresina: Editora da UFPI, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 225-234.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Ana Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Edusc, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 24-48.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1993.

LEAL, T.; MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.





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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. da S. (org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 81-108.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIETRO, J-F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, A. M. M.; SILVA, L. M. da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-43.

Artigo recebido em: 09/01/2021

Artigo aprovado em: 16/07/2021

Artigo publicado em: 03/09/2021

COMO CITAR

BRITO, A. R.; SOUZA, A. F. P. de. Uma análise semântico-argumentativa de textos de alunos do 8º ano: o trabalho com o gênero carta do leitor em sala de aula. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-19, e 02113, 2021.

