



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO PROCESSO DE LEITURA E DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 9º  
ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

BELÉM – PA

2021



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO PROCESSO DE LEITURA E DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 9º  
ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Texto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração — “Linguagens e Letramentos”

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon

BELÉM – PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

S719o Souza, Adriane Andrade Souza de.  
Os operadores argumentativos no processo de leitura e  
de produção textual: Uma proposta de ensino para alunos do  
9º ano do nível fundamental / Adriane Andrade Souza de  
Souza. — 2021.  
135 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em  
Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.

1. Argumentação. 2. Operadores argumentativos. 3.  
Leitura e produção de textos. 4. Ensino fundamental. I.  
Título.

CDD 400

---

ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA

**OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO PROCESSO DE LEITURA E DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 9º  
ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Texto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon (UFPA)  
Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Fabíola Alves Chagas (PPGL/UFPA)  
Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Andréa Almeida de Oliveira (PROFLETRAS/UFPA)  
Membro Interno

BELÉM – PA

2021

Às minhas filhas, Ana Beatriz e Maria Rita, e  
ao meu marido, Denilson, pelo apoio familiar  
imprescindível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelas conquistas diárias.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai (*In memoriam*), por me incentivarem nos estudos e a valorizá-los.

Às minhas filhas, por tornarem a minha vida mais feliz.

Ao meu esposo, pela paciência, pelo carinho e pelo apoio tão necessários quando precisei.

Aos meus irmãos, pelo incentivo durante esta caminhada.

Agradeço à minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon, por verdadeiramente me orientar e dar o melhor de si. Um exemplo de ética e compromisso.

Agradeço aos professores do PROFLETRAS, que muito contribuíram com minha formação enquanto mestrande, mas, principalmente, com as reflexões que vou levar para a sala de aula, transformando-a.

Agradeço aos colegas da turma do PROFLETRAS pela troca de conhecimento, pela amizade e pelas conquistas.

Agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida, que possibilitou a aquisição de livros e materiais, além de outras tantas demandas.

Enfim, a todos que, de forma direta e indireta, colaboraram para a realização deste trabalho.

*A coesão não nos revela a significação do texto, revela-nos a construção do texto enquanto edifício semântico.*

*Michael Halliday*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o ensino dos operadores argumentativos em gêneros discursivos do domínio jornalístico no tocante ao processo de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental. O interesse em desenvolvê-la surgiu na própria rotina de sala de aula, como professora de Língua Portuguesa, ao observar a dificuldade dos alunos em construir, com proficiência, adequados textos argumentativos, incluindo o domínio dos operadores linguísticos que sinalizam a relação construída entre argumentos. Como objetivo geral, elegemos elaborar uma proposta didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual do município de Igarapé-Açu, Pará – Brasil, que amplie seu conhecimento acerca da construção da argumentação textual por meio de operadores argumentativos. Para cumprimento dos objetivos pretendidos, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se em duas etapas distintas: a primeira referente à construção de informações acerca do conhecimento que os alunos detêm sobre os operadores argumentativos ao procederem à leitura e produção de textos por excelência argumentativos; a segunda concernente à elaboração de uma proposta de ensino pautada no modelo sugerido por Lopes-Rossi (2002). Para embasar a pesquisa, constituem-se como referência os estudos da semântica argumentativa, desenvolvidos por Ducrot (1987, 1989) e construções teóricas da linguística funcional em Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988) e Van Dijk (1981, 1992) e os estudos sistematizados por Koch (1995, 2003, 2009, 2015) no âmbito da linguística textual. A avaliação diagnóstica evidenciou resultados pertinentes à elaboração da proposta de ensino, que, resumidamente, apontam para o fato de que a maioria dos alunos usa operadores argumentativos, mas têm um domínio limitado das possibilidades existentes da língua, bem como revelou a utilização das relações discursivas de conjunção (aditiva) com o operador e com ampla frequência pelos redatores. Evidenciou-se também o desconhecimento da importância dos operadores argumentativos na sinalização das relações semântico-argumentativas no texto, o que justifica a relevância de elaborar-se uma proposta didática com vistas à promoção de mais conhecimento sobre a argumentação construída por recursos linguísticos.

**Palavras-chave:** Argumentação. Operadores argumentativos. Leitura e produção de textos. Ensino Fundamental

## ABSTRACT

The present research has as its theme the teaching of argumentative operators in discursive genres of the journalistic domain regarding the reading and writing process of elementary school students. The interest in developing it emerged in the classroom routine, as a Portuguese language teacher, when observing the students' difficulty in building, with proficiency, appropriate argumentative texts, including the mastery of linguistic operators that signal the relationship built between arguments. As a general objective, we elected to elaborate a didactic proposal for students of the 9th grade of elementary school, from a state public school in the municipality of Igarapé-Açu, Pará - Brazil, which expands their knowledge about the construction of textual argumentation through argumentative operators. To fulfill the intended objectives, the present research, of a qualitative character, was developed in two distinct stages: the first referring to the construction of information about the knowledge that the students have, about the argumentative operators when proceeding to the reading and production of texts by argumentative excellence; the second concerning the elaboration of a teaching proposal based on the model suggested by Lopes-Rossi (2002). To support the research, the studies of argumentative semantics developed by Ducrot (1987, 1989) and theoretical constructions of functional linguistics in Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988) and Van Dijk (1981, 1992) and the studies systematized by Koch (1995, 2003, 2009, 2015) in the context of textual linguistics. The diagnostic evaluation showed results relevant to the elaboration of the teaching proposal, which, in summary, point to the fact that most students use argumentative operators, but have a limited command of the existing possibilities of the language, as well as revealed the use of discursive relations. conjunction (additive) with the operator and with frequent frequency by editors. It was also evident the lack of knowledge of the importance of argumentative operators in signaling semantic-argumentative relations in the text, which justifies the relevance of developing a didactic proposal with a view to promoting more knowledge about the argumentation built by linguistic resources.

**Key-words:** Argumentation. Argumentative Operators. Reading and production of texts. Elementary School

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Esquema da Tal

**Figura 2:** Mapa de Igarapé-Açu

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Conjunções e suas relações de sentido

**Quadro 2** – Operadores argumentativos e suas relações de sentido

**Quadro 3** – Atividade diagnóstica – operadores argumentativos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 A ARGUMENTAÇÃO</b> .....	20
<b>2.1 Estudos sobre a argumentação: histórico</b> .....	20
<b>2.2 A teoria da argumentação na língua (TAL)</b> .....	23
<b>2.3 Marcas linguísticas da argumentação – operadores argumentativos</b> .....	27
<b>2.4 Os gêneros do discurso</b> .....	35
<b>3 A BNCC E A COMPETÊNCIA DA ARGUMENTAÇÃO</b> .....	40
<b>4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	45
<b>4.1 Tipo de pesquisa</b> .....	45
<b>4.2 Contexto da pesquisa</b> .....	48
<b>4.3 Os sujeitos</b> .....	49
<b>4.4 Os instrumentos de pesquisa e a coleta de dados</b> .....	50
<b>4.5 A atividade diagnóstica: descrição, implementação e resultados</b> .....	52
4.5.1 Descrição .....	52
4.5.2 A implementação da atividade diagnóstica .....	53
4.5.3 Análise dos resultados .....	54
4.5.3.1 A presença dos operadores argumentativos nas produções textuais .....	54
4.5.3.2 Marcadores argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas .....	56
<b>4.6 Sobre a elaboração do produto didático</b> .....	62
<b>5 A PROPOSTA DIDÁTICA: CONHECENDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS A PARTIR DE GÊNEROS DOS CAMPOS JORNALÍSTICO E DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b> .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120

**REFERÊNCIAS.....123**

**ANEXOS.....126**

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa tem como um dos objetivos habilitar os sujeitos a empregar os recursos da língua de forma adequada nas diversas situações de interação mediada pela linguagem verbal. Por isso, à escola reserva-se o papel de criar oportunidades para que os alunos possam utilizar as modalidades da língua, oral e escrita, de modo significativo nas diferentes práticas sociocomunicativas.

Desde a implantação da disciplina de Língua Portuguesa no século XIX até o presente momento, muitas transformações se realizaram no processo de ensino-aprendizagem do oral e da escrita, estimuladas por orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1998, e as Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC), publicado em 2017.

Com base nos PCN (BRASIL, 1998) de 6º ao 9º ano, a escola assumiu para si a responsabilidade de formar alunos capazes de produzir textos eficientes em qualquer situação sociocomunicativa e de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente. E nesse processo de formação, devem ser desenvolvidas habilidades de fala e escrita, necessárias para qualquer situação de uso da linguagem.

A BNCC é um documento que dialoga com os PCN. Surge com a finalidade, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de permitir o desenvolvimento crítico dos alunos como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas. A partir disso estabelecem-se as quatro atividades de ensino, a saber: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica) e (iv) análise linguística/semiótica. No que se refere ao nosso trabalho, especificamente será abordado como a BNCC pauta a prática de linguagem acerca da competência argumentativa nas séries finais do Ensino Fundamental do componente curricular de Língua Portuguesa.

O interesse pelo trabalho com a leitura e escrita surgiu anteriormente ao desenvolvimento da presente pesquisa e bem antes do Curso de Licenciatura em Letras. Ao ingressar como professora bacharelada em Informática para ministrar aulas de informática no Curso Técnico de Administração (Ensino Médio Técnico-profissionalizante), percebi a dificuldade que os alunos apresentavam no momento

da leitura, da escrita, incluindo a capacidade de construir a argumentação por meio dos recursos inscritos na própria língua. Muitas dúvidas e indagações surgiram e, com isso, o desejo de cursar Letras.

Durante meus doze anos como professora de Língua Portuguesa da escola pública, foi possível confirmar que os alunos ainda continuam com essas mesmas dificuldades ao produzirem textos, principalmente da ordem do argumentar, entre as quais não conseguir empregar adequadamente os operadores argumentativos, elementos fundamentais para encadear os enunciados no texto, no processo da argumentação. Essas indagações levaram-me ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Ensinar a ler e escrever, decerto, são objetivos fundamentais da escola. E, desse modo, pensar sobre essas competências torna-se fundamental no processo de educação linguística dos alunos. Infelizmente, muitos não conseguem expressar o que pensam nem defender suas ideias, pois não têm conhecimento suficiente dos recursos da argumentação, entre os quais os operadores discursivos. Daí a importância de preparar os alunos quanto à capacidade de reconhecer e usar os recursos da língua que concorrem para a construção da direção argumentativa de textos.

Todo professor, com sua experiência em sala de aula, pode testemunhar a dificuldade dos alunos em construir bem textos argumentativos, inclusive em termos de emprego de operadores linguísticos que sinalizam a relação construída não só entre argumentos, mas entre as partes do texto. Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre as estratégias de ensino implementadas em sala de aula no que se refere aos recursos disponíveis à argumentação para o domínio da língua. A questão é, então, saber “O que a escola tem trabalhado nas atividades de ensino dos operadores argumentativos?”.

Em vista desse problema, surgem as questões norteadoras que motivaram esta pesquisa: Como se apresenta a competência textual-discursiva dos alunos em suas produções escritas no que se refere ao uso dos operadores discursivos? Que práticas de ensino podem contribuir para ampliar a capacidade de alunos do Ensino Fundamental de ler e produzir textos de gêneros argumentativos?

Considerando-se o problema proposto, é objetivo geral deste trabalho elaborar uma proposta didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual do município de Igarapé-Açu, Pará – Brasil, que amplie

seu conhecimento acerca da construção da argumentação textual por meio de operadores argumentativos. E como objetivos específicos, concebemos: (i) identificar que conhecimento os alunos do 9º ano dispõem acerca da argumentação linguística; (ii) articular contribuições teóricas no campo de estudos da linguagem – no que se refere à argumentação linguística – com os objetivos do ensino básico da Língua Portuguesa; (iii) examinar o que a BNCC propõe acerca da competência argumentativa – discussão imprescindível ao trabalho escolar com os gêneros ostensivamente argumentativos.

As bases teóricas deste trabalho têm três importantes referências: 1) a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), também nomeada como Semântica Argumentativa, desenvolvida por Oswald Ducrot, em coautoria com Jean Anscombre, na década de 1980; 2) as construções teóricas da Linguística Funcional, campo de estudos que também tem se ocupado da natureza das relações que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, quer no plano lógico-semântico ou semântico-argumentativo, ou no plano da sequenciação de enunciados em textos de base narrativa ou dissertativo-argumentativa; 3) as contribuições da Linguística Textual, que também têm se ocupado das relações semântico-discursivas estabelecidas no texto. Desse modo, apropriamo-nos de estudos desenvolvidos por Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988) e Van Dijk (1981, 1992) e por Koch (1995, 2003, 2009, 2015).

A relevância do presente estudo está relacionada ao desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos, bem como à capacidade de se desenvolverem como cidadãos críticos em situações de comunicação em sociedade. Logo, entendemos ser importante uma abordagem eficaz, nas aulas de Língua Portuguesa, do conhecimento linguístico implicado na argumentação.

Há no meio acadêmico múltiplos trabalhos que abordam os operadores argumentativos. São artigos, dissertações e teses que corroboram para a importância do conhecimento sobre uso desses recursos da língua. Correa (2018) traz em sua dissertação uma reflexão pautada no uso e na funcionalidade comunicativa dos elementos de coesão, mais especificamente sobre as conjunções. Com base em Koch (2001); Neves (2015); Travaglia (2003, 2013), Correa faz uma análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental II e busca compreender como é proposto o trabalho com esses elementos linguísticos. Camagos e Barbosa (2013) refletem sobre a aplicação da Teoria da Semântica Argumentativa nas aulas de

língua portuguesa. Trata-se de um artigo que focaliza os operadores argumentativos em anúncios publicitários da revista *Veja* com objetivo de evidenciar suas características semânticas, conforme estudos de Ducrot (1984) e Koch (2006).

Barros (2016) em sua dissertação, resultante de uma pesquisa-ação, de caráter essencialmente qualitativo, ressalta ações didático-pedagógicas desenvolvidas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Barros (2016) possibilitou situações de reflexão e estudo sobre o uso dos operadores argumentativos de conformidade e contraposição, não exclusivamente pelo viés classificatório, mas por suas possibilidades de uso efetivo no texto para a evidenciação e/ou contraposição de enunciados argumentativos. Para iluminar sua pesquisa no que concerne aos estudos sobre argumentação, recorreu a Ducrot (1987, 2009), Perelman (1987), entre outros. No tratamento do conceito de gênero discursivo e na abordagem de como se processa o uso dos operadores em texto argumentativo, foram essenciais as concepções de Bronckart (2006, 2012) e os estudos de Koch (2011).

Rodrigues (2016) investe em uma pesquisa-ação a respeito da produção (re) escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que resulta em uma intervenção pedagógica proposta com base em conceitos da Teoria da Argumentação formulados por Ducrot (1988) e também com apoio nos estudos de Bronckart (2007) e na abordagem da argumentação feita por Koch (2004). Com esse intento, apresenta a análise dos elementos constitutivos dos comentários críticos escritos pelos alunos a partir do desenvolvimento de uma Sequência Didática, a fim de verificar o uso adequado de operadores linguísticos da argumentação.

Maurício (2016) apresenta, em sua dissertação, o estudo do conceito de autoria em sua associação com o emprego de operadores argumentativos na produção de artigos de opinião. Como os operadores argumentativos não podem ser compreendidos dissociados do seu contexto de uso, isto é, de seu emprego em enunciados concretos, também se discutiu a natureza deste último, com base em Bakhtin (2003). Apresenta também uma proposta de ensino de produção de texto a fim de que se ofereçam ao aprendiz algumas ferramentas que o auxiliem no processo de compreensão da organização do discurso e das estratégias discursivas mobilizadas para produzir os efeitos de sentidos desejados e obter a adesão do leitor às suas propostas.

Ao se relacionar as pesquisas acima relatadas com a pesquisa que desenvolvemos, confirma-se o interesse pelo estudo não só dos operadores argumentativos em contextos reais de uso da língua, mas também o interesse em articular as contribuições teóricas no campo de estudos da linguagem com as práticas pedagógicas no Ensino Básico. Esse é, de fato, um desafio para os trabalhos acadêmicos, como aqueles desenvolvidos no PROFLETRAS, que estão comprometidos com as práticas de ensino. Como construir uma proposta de trabalho com os operadores argumentativos que possa contribuir para estudo da língua portuguesa no sentido de alcançar dos alunos, como leitores e produtores de texto, um possível desenvolvimento de sua competência em reconhecer o valor operacional dos conectores na argumentação linguística e em empregá-los de forma mais consciente ao produzir um texto em gêneros discursivos nitidamente argumentativos? Não se trata, certamente, de conceber um modelo de trabalho com os operadores argumentativos que deva guiar professores em sua sala de aula, cada uma com sua realidade particular. Entendemos que a proposta didática que se configura na presente dissertação é apresentada como via alternativa aos estudos que tradicionalmente são feitos sobre conectores/operadores argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa. Ou seja, as atividades que compõem a proposta devem servir não como modelo a seguir, mas como sugestão de trabalho que pode ser ajustado conforme as experiências de cada professor.

Não pensamos, em relação aos estudos acima referidos, em desenvolver uma dissertação que se diferencie por trazer uma proposta de trabalho com a língua que ultrapasse o que os outros pesquisadores citados construíram de conhecimento acerca do trabalho com dados da língua no contexto escolar. Esperamos, sim, que esta pesquisa acrescente ao conjunto das que se debruçaram sobre o mesmo tema mais um investimento quanto às propostas de ensino que fujam ao que têm sido mais trivial nas aulas de Língua Portuguesa no trabalho com dados da gramática da língua em uma perspectiva que considera o seu funcionamento em contextos reais de uso, na forma dos mais diversos gêneros discursivos.

Para alcançar nossos objetivos, este estudo foi estruturado em duas etapas. A primeira diz respeito ao processo de diagnose, na qual implementamos duas atividades: uma voltada para compreensão do gênero carta e a outra orientada para a produção escrita do gênero em questão, com a finalidade de examinar o uso dos operadores discursivos nessas produções. Na segunda etapa, com base dos

resultados da diagnose, a partir do conhecimento construído sobre o saber dos alunos a respeito dos operadores argumentativos, produzimos uma proposta de ensino que se materializou em formato de um produto didático.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Inicialmente, na seção introdutória, realizamos uma apresentação geral desta pesquisa, incluindo o problema a ser investigado, evidenciado por meio das perguntas da pesquisa, apresentando os objetivos e procedendo à revisão do estado da arte, e, finalmente, descrevendo, sumariamente, como se organiza estruturalmente o presente trabalho.

Na segunda seção, versamos sobre uma breve contextualização histórica acerca dos estudos da argumentação (FIORIN, 2016) e também abordamos a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) com base em Ducrot (1987, 1989), Guimarães (1987) e Petri (1994). Apropriamo-nos, ainda, das construções teóricas da Linguística Funcional, em Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988) e Van Dijk (1981, 1992), bem como dos estudos sistematizados por Koch (1995, 2003, 2009, 2015), os quais embasaram as reflexões sobre as marcas linguísticas da argumentação.

Apresentamos, na terceira seção, como a BNCC (BRASIL, 2017) orienta o desenvolvimento de práticas com os operadores argumentativos, considerando o trabalho com gêneros discursivos nas séries finais do Ensino Fundamental.

Na quarta seção, descrevemos o percurso metodológico na realização deste estudo, que se divide em duas etapas: a pesquisa exploratória, que diz respeito à investigação sobre o saber de que dispõe os alunos; e à construção de uma proposta de ensino. Nesta seção, explicitamos também as bases teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa no que se refere à sua natureza como pesquisa participante, e, para isso, são importantes as contribuições de Brandão (1999), Thiollent (1998) e Vieira e Zouain (2005). Na referida seção, explicitamos ainda a natureza da pesquisa quanto à sua abordagem dos dados, bem como identificamos o perfil dos sujeitos nela envolvidos, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Descrevemos, também, as atividades diagnósticas e o seu modo de implementação, no intento de apresentar as principais dificuldades de produção escrita dos alunos participantes da pesquisa, bem como as particularidades de cada momento vivido em sala de aula. Apresentamos, ainda, a análise dos resultados alcançados nessa etapa da diagnose. Finalizamos a seção trazendo

esclarecimentos sobre como se desenvolveu a elaboração do produto didático que compõe esta dissertação.

Na quinta seção, em conformidade com a natureza de uma pesquisa participante, que se caracteriza por haver por parte do pesquisador o compromisso com a comunidade envolvida na pesquisa, no sentido de planejar/execução ações que venham em benefício da comunidade participante, apresentamos a proposta de ensino que poderá somar conhecimento aos alunos quanto a estratégias de uso dos operadores argumentativos.

## 2 A ARGUMENTAÇÃO

As discussões a que se propõe esta seção são essenciais à construção de nossa pesquisa. Nesse sentido, inicialmente fazemos um breve histórico com as contribuições de Fiorin (2016) sobre os estudos da argumentação. A seção também aborda as contribuições de estudos da Semântica Argumentativa, com base em Ducrot (1987, 1989), Guimarães (1987), Petri (1994), bem como da Linguística Funcional, com base em Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988) e Van Dijk (1981, 1992) e ainda considera os estudos sistematizados por Koch (1995, 2003, 2009, 2015). Todos esses estudos igualmente embasaram as reflexões sobre a argumentação e seus recursos linguísticos, necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa e à conseqüente elaboração de um produto didático.

### 2.1 Estudos sobre a argumentação: histórico

O interesse por descobrir o fenômeno da argumentação percorre reflexões desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje. O aparecimento da argumentação está atrelado à vida em sociedade, pois é preciso usar a palavra para persuadir o outro a fazer algo.

No campo dos estudos linguísticos, a argumentação é abordada por diferentes teorias linguísticas fundamentadas na retórica, na lógica, na análise do discurso e na semântica linguística. Na Retórica de Aristóteles, conforme nos diz Fiorin (2016), a argumentação se constrói com base nos raciocínios necessários e preferíveis:

O primeiro é aquele cuja conclusão decorre necessariamente das premissas colocadas, ou seja, sendo verdadeiras as premissas, a conclusão não pode ser válida. As premissas são as proposições, as ideias, de que se parte para chegar a uma conclusão. Os raciocínios preferíveis são aqueles cuja conclusão é possível, provável, plausível, mas não necessariamente verdadeira. (FIORIN, 2016, p. 17-18).

Os raciocínios necessários competem ao domínio da lógica e são usados para demonstrar determinadas verdades. Os preferíveis pertencem à retórica e servem para persuadir alguém de que uma determinada tese deve ser aceita, por

ela ser a mais justa e mais adequada. Conforme destaca Cícero (1972 *apud* Fiorin 2016, p. 18-19), “a persuasão faz-se pelo convencimento, quando se mobilizam argumentos para levar a aceitar uma tese; pela comoção, quando isso é feito insuflando o estado de espírito do destinatário, suas paixões, seus preconceitos, etc.”.

A Retórica Aristotélica compreende que os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, ou seja, apresentam como fim maior a persuasão. As técnicas de argumentação aristotélica tratam do enunciador, do enunciatário e da mensagem. Assim, para a concretização do processo argumentativo, faz-se uso de um conjunto de razões, que constituem o chamado *logos*, visando ao auditório, para nele desenvolver o desejo de crer (*páthos*). Além disso, o enunciador precisa inspirar confiança a fim de construir uma imagem favorável de si (*éthos*).

Na teoria aristotélica é discutida a noção de *topos/tópoi* que corresponde a um conjunto de lugares comuns, compartilhado por um determinado auditório e usado pelo argumentador para a defesa de sua tese. Em outras palavras, os *tópoi* são pontos de vista e princípios que podem servir de premissa para silogismos dialéticos ou retóricos.

Ao longo do tempo, muitos autores iniciaram uma distinção entre a teoria da argumentação e a teoria das figuras. A primeira trataria dos elementos destinados a convencer e a persuadir (a topologia); a segunda se ocuparia da elocução (a tropologia). Dessa forma, começou-se a pensar em duas retóricas: a da argumentação e a dos tropos. Genette (1975):

Mostra que, ao longo da história, houve uma restrição da retórica: primeiramente, amputou-se-lhe a teoria da argumentação e da composição e ela ficou restrita à teoria da elocução; depois, a elocução reduziu-se a uma tropologia (Genette, 1975 *apud* FIORIN, 2016, p.20).

A elocução (*virtutes elocutionis*) possui quatro qualidades, conforme Cícero (1972), no *De oratore*: a correção (*latinitas*), a clareza (*planum*), a ornamentação (*ornatus*) e a adequação do discurso às circunstâncias (*aptum*). Entre essas, a ornamentação foi compreendida como o embelezamento da linguagem com tropos, com figura, ou seja, era vista como algo desnecessário, como um enfeite. Assim, a dimensão tropológica da retórica deixa de ter a função argumentativa. Porém, ao se estudar o significado da palavra, chega-se à conclusão de que o sentido inicial de

*ornatus*, em retórica, não era “enfeite”, mas “bem argumentado”, o que se afirma não haver uma separação entre argumentação e figura, pois ambas exercem um papel argumentativo.

A retórica surge por volta de 485 a. C. É a disciplina que iniciou os estudos do discurso na história do Ocidente. Vem do grego *rhéseis*, que significa “ação de falar”. *Rhetoriké* é a arte oratória, de convencer pelo discurso. De acordo com Platin (1996 *apud* FIORIN, 2016, p. 23), “os sofistas é que estimularam a nova disciplina. Intitularam quatro noções discursivas: o princípio da antifonia, o estudo do paradoxo, a noção do provável e da interação discursiva”.

A antifonia é o princípio do contraditório. É a colocação de dois discursos em oposição. Propõe que toda “verdade” construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso. Já o paradoxo mostra que a linguagem tem uma ordem própria em relação à realidade, que ela categoriza o mundo. Ele é o argumento que contraria os princípios básicos e gerais que costumam orientar o pensamento humano. A noção discursiva da probabilidade refere-se ao fato de que não existe o verdadeiro e o falso, que esses estereótipos são o resultado de uma reflexão sobre o comportamento humano nas mais variadas situações. Já a dialética nos guia à tese de que a interação discursiva é a realidade em que ocorrem as relações sociais.

FIORIN (2016, p. 26) afirma que “se a retórica estudou, de um lado, a construção discursiva dos argumentos e, de outro, a dimensão antifônica dos discursos, os estudiosos do discurso devem herdar a retórica”. Então, herdar a retórica é unir o novo com o velho, isto é, levar em consideração o que já foi estudado e apresentar, com as bases dos estudos do discurso atuais, os meios discursivos que possibilitam ao enunciador construir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário acreditar naquilo que foi falado; por outras palavras, é analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação.

Ducrot (1987, p. 15) opera com as noções de retórica e de argumentação, mas em sua obra esses termos apresentam sentido diferente em relação à Retórica Aristotélica. Para ele, a argumentação é o estudo das direções semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que expressam. Dessa forma, ele propõe introduzir um componente retórico nos modelos, que explique o uso da linguagem nos enunciados numa situação de comunicação; ao mesmo tempo, postula um

componente linguístico (semântico), que trataria do sentido atribuído à proposição da língua. Assim, as questões da retórica e da argumentação incorporam-se no domínio pragmático-semântico.

Um primeiro componente, isto é, um conjunto de conhecimentos (*descrição semântica linguística de L* ou, abreviadamente, *componente linguístico*) atribuiria a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa significação. Exemplificando: a A corresponde a significação A'. Caberia ao segundo componente (*o componente retórico*), considerando a significação A' ligada a A e as circunstâncias X nas quais A é produzido, prever a significação efetiva de A na situação X. (DUCROT, 1987, p.15)

De acordo com Ducrot, esse componente linguístico atribuiria uma significação a um enunciado, independentemente de qualquer contexto. Esse enunciado poderia ser usado em situações de comunicações diferentes, e o componente retórico seria responsável por determinada significação pretendida pelo enunciador, atribuindo a esse enunciado uma significação efetiva.

Como parte deste trabalho baseia-se nas pesquisas ducrotianas, as quais retomam a noção de *topos/topoi* da teoria aristotélica, abordaremos os estudos de Ducrot (1987, 1989) a seguir.

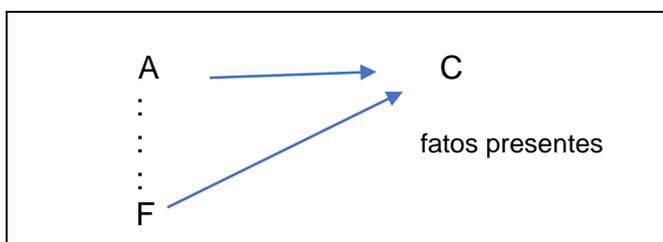
## **2.2 A teoria da argumentação na língua (TAL)**

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), também nomeada como Semântica Argumentativa, desenvolvida na década de 1980 pelo francês Oswald Ducrot, em coautoria com Jean-Claude Anscombre, também francês, foi publicada no livro *L'argumentation dans la langue*. Essa teoria ao longo do tempo passou por algumas transformações e denominações. Ducrot (1989) teve outros colaboradores que desenvolveram vários trabalhos que explicam como o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pois quando interagimos por meio da linguagem temos objetivos a serem atingidos.

A Teoria da Argumentação (TAL) na primeira fase apoiava-se numa concepção clássica de argumentação. Segundo esses autores franceses, nessa concepção há uma separação clara entre a função informativa, advinda da língua, e a função argumentativa, advinda dos fatos: como preconizava a retórica clássica, dominante à época. A relação entre o argumento (A) e conclusão (C) não é

justificada pela estrutura linguística dos enunciados, mas pelos fatos presentes nos argumentos. Observe-se o esquema abaixo:

**Figura 1:** Esquema da Tal.



**Fonte:** Petri (1994).

A relação língua/argumentação fica restrita a ideia de que as palavras podem descrever fatos. Dessa forma, a língua não é tida como argumentativa. Para Ducrot (1989, p. 17), “A língua considerada como um conjunto de frases semanticamente descritas não desempenha, na argumentação, um papel essencial”.

O movimento argumentativo ( $A \rightarrow C$ ) é explicado pela situação do discurso e por princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociólogos etc. Assim, Ducrot (1989) passa a recusar este esquema e constata que a maior parte das línguas possui duplas de frases, que, embora enunciem o mesmo fato de mundo, têm orientações argumentativas diferentes. Essa consideração de Ducrot (1989) confirma-se nos exemplos do autor:

- a) Pedro trabalhou pouco.
- b) Pedro trabalhou um pouco.

Ambos os enunciados indicam o mesmo fato: trabalho em pequena quantidade, contudo permitem chegar a conclusões bastante diferentes entre si. Por exemplo, em um contexto em que se admita que o trabalho leva ao êxito, pode-se concluir a partir do enunciado 1 que Pedro “vai fracassar”, e a partir de 2 que ele “terá sucesso”. Diz Ducrot (1989, p.16), então, que “a argumentação está na língua”. A teoria explica essa oposição por meio da descrição de operadores como “pouco” e “um pouco”, que tanto são opostos que podem encadear-se em frases com “mas”: e o que se vê no exemplo do autor:

- c) Trabalhou pouco, mas trabalhou um pouco.

Dessa maneira, os próprios enunciados é que seriam argumentativos. Esta concepção de argumentação nos permite encontrar as *expressões argumentativas* de uma língua: ao se manter na situação de enunciação, fazer a substituição de uma expressão por outra em um enunciado e levar a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas.

Embora os enunciados a) e b) permitam conclusões diferentes, eles não impedem conclusões idênticas, do que se conclui que a vertente da teoria da argumentação na língua, que define o valor argumentativo a partir do conjunto de conclusões possíveis (C1, C2, ...) para um enunciado, precisa ser reformulada. Então, seria preciso construir um conceito de argumentação mais abrangente, que não mais usaria o conceito de argumentação que era representado pelo símbolo “ $A \rightarrow C$ ”.

Assim, essa fase da teoria passa por modificações que são motivadas por três fatores: “1) a dificuldade de descrição das expressões argumentativas; 2) o fato de que há duplas de orações com o mesmo operador argumentativo que permitem chegar a conclusões diferentes; 3) há duplas de orações com operadores opostos que levam potencialmente à mesma conclusão.” (CAMPOS, 2007, p. 142). Dessa forma, a vertente da Teoria da Argumentação na Língua que definia o valor argumentativo a partir do conjunto de conclusões é substituída pela nova etapa – A Teoria dos *Topoi* Argumentativos.

Nessa segunda etapa, a teoria procura definir o ato da argumentação a partir dos enunciadores. Ela constitui a noção de elemento semântico que, segundo Ducrot (1984 *apud* PETRI, 1994, p. 65), “implica uma análise do sentido e uma série de representações independentes; ela se traduz, diz ele, na sua *teoria da polifonia* como ponto de vista de um enunciador colocado em cena pelo enunciado”, ou seja, defende-se o princípio de que todo o discurso é polifônico, apresentando, assim, diferentes vozes ou pontos de vista, o do locutor e do enunciador, colocados em ação pelo enunciado.

Ao inserir o conceito de polifonia, introduzido por Bakhtin (1970) na teoria literária, ao estudar o romance de Dostoievsky, Ducrot passa a nomear as diversas representações do sujeito da enunciação no enunciado. São eles: locutor/alocutário e enunciador/enunciatário.

De acordo com Ducrot (1984 *apud* GUIMARÃES, 1987, p. 21) “*locutor* é aquele que se representa como *eu* na enunciação, representando-se, internamente

ao discurso, como pela enunciação em que ocorre o enunciado”. O locutor pode representar dois papéis, *L* e *Lp*. O primeiro, o que o representa como fonte do dizer, e o segundo enquanto pessoa no mundo. “O alocutário é o tu do discurso, representado enquanto correlato do locutor pelo próprio locutor”. Guimarães (1987, p.22) esclarece que “o enunciador é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. O destinatário é o correlato constituído segundo a perspectiva do enunciador”.

A partir desses conceitos de locutor e de enunciador, a enunciação pode caracterizar-se como polifônica sob dois aspectos.

No primeiro, tem-se polifonia se o recorte produzido representa mais de um locutor para o enunciado. É o caso do discurso relatado (direto e indireto, por exemplo.). Um segundo é quando a enunciação representa mais de um enunciador no enunciado, mais de uma perspectiva enunciativa, como na negação. (GUIMARÃES, 1987, p. 22)

A Teoria dos *Topoi* argumentativos, que trata do encadeamento discursivo ou argumentativo, traz os princípios para o interno do enunciado de forma que o responsável pela possibilidade de conclusões diferentes serem extraídas de uma mesma frase seria não um princípio externo à língua, porém um princípio convocado pela própria frase: os *topos*.

Os *topoi* devem ter, pelo menos, três propriedades: universalidade, generalidade e gradualidade. 1) *Ser universal*, é um princípio comum a uma comunidade linguística – pelo menos ao enunciador e ao enunciatário; 2) *Ser geral*, porque se aplica a um grande número de situações, não apenas a do momento em que se fala. O princípio da generalidade decorre imediatamente do princípio da universalidade. 3) *Ser gradual*, propriedade que permite a passagem para a conclusão e que quer dizer que os *topos* relacionam duas escalas, tal que o movimento em uma delas implica o movimento também na outra, bem como a direção.

Assim, o ato argumentativo consiste, então, na contraposição de enunciados, os quais têm em sua sustentação os *operadores argumentativos* que lhes dão orientação argumentativa.

De acordo com Guimarães (1987), Ducrot, o criador do termo, *operador argumentativo* utiliza os conceitos-chave de classe argumentativa e de escala argumentativa para explicar o funcionamento desses operadores dentro do texto.

Esses elementos encadeiam enunciados, estruturando-os em texto e marcam o sentido para o qual o discurso está orientado, contribuindo para a construção de um discurso argumentativo.

O conceito de classe argumentativa refere-se à ocorrência de enunciados argumentativos de peso igual que concorrem para uma mesma conclusão (que por convenção se denomina *R*). Já o de escala argumentativa refere-se à existência de enunciados de pesos argumentativos diferentes, como uma escala de força, direcionando a uma mesma conclusão.

Na fase atual da TAL, a Teoria dos Blocos Semânticos, propõe-se que o encadeamento argumentativo que ocorre na relação entre argumento, conclusão e *topos* fosse compreendido por meio da noção de bloco semântico. Nesse sentido, a argumentação é entendida como um encadeamento argumentativo, em que dois segmentos do discurso estão unidos por um conectivo que pode ser normativo (do tipo, portanto) ou transgressor (do tipo, no entanto). Com essa teoria, procura-se descrever as diferentes entidades linguísticas, partindo-se do princípio de que a argumentação não está apenas nos enunciados e nos operadores, mas também nas palavras plenas.

Na esteira do conhecimento construído no campo da semântica argumentativa, aprofundam-se abordagens das marcas linguísticas da argumentação, que vão ampliar o conhecimento advindo da tradição dos estudos gramaticais em torno dos conectores (tradicionalmente chamados conjunções) e das chamadas “palavras denotativas de...”, expressão que se atribuía aos elementos do discurso que não se enquadravam em nenhuma classe gramatical, mas que tinham função importante na construção do discurso, que já era reconhecida pelos gramáticos tradicionais. Importa, pois, rever, no presente trabalho, as descrições feitas no âmbito da tradição dos estudos linguísticos quanto aos elementos da língua que funcionam como marcas da argumentação.

### **2.3 Marcas linguísticas da argumentação – operadores argumentativos**

A linguagem é, essencialmente, uma necessidade humana, pois a usamos para nos comunicar, atuar sobre os nossos semelhantes e estabelecer relações dos mais variados tipos. Nesse sentido, Koch (2003) procura destacar a argumentatividade na linguagem:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o 'jogo'), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o (s) outro (s) de determinada maneira, obter dele (s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões. (KOCH, 2003, p.29).

Na construção dessa argumentação que se faz pela linguagem, recorreremos às marcas linguísticas que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, pois os sentidos de um discurso podem ser alcançados pela relação entre as entidades linguísticas que o constituem.

Das várias *marcas linguísticas da argumentação* ou *da enunciação* usadas em favor da argumentação, há os *operadores argumentativos*, termo cunhado por Ducrot, criador da Semântica Argumentativa, que, além de contribuírem para introduzir vários tipos de argumentos, indicando “a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam” (KOCH, 2003, p. 30), também são utilizados para estabelecer a coesão textual. Ao estabelecer a coesão textual funcionam como *articuladores textuais* ou *operadores de discurso*, já que, conforme esclarece Koch (2009), podem encadear segmentos textuais de qualquer extensão como: períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto.

Na tradição dos estudos gramaticais, como não se observam os fenômenos que extrapolam os limites da frase, ficaram ao alcance das descrições as articulações semânticas entre orações pelos processos de coordenação e subordinação. Para a distinção entre esses processos, considera-se como critério a relação de (+ ou -) dependência sintática entre as orações que constituem a frase. As orações coordenadas são as que são consideradas independentes, não desempenham um papel sintático dentro da estrutura de outra, mesmo sendo unidas em um mesmo período. Já as subordinadas são aquelas que se encaixam numa oração matriz, desempenham um papel sintático do constituinte, funcionando ora como complementos, ora como adjuntos.

Em uma visão acerca dessa noção de dependência em que contempla o ponto de vista semântico, Garcia (1967) pondera sobre a ideia da existência de “falsa coordenação”, procurando demonstrar que mesmo na coordenação gramatical

pode haver subordinação psicológica, pelo motivo das orações se tornarem interdependentes ao se articularem para formar um período.

Também Bally (1932), em uma abordagem pioneira que examina a construção de enunciados além dos liames gramaticais ao teorizar sobre a possibilidade de uma coordenação estritamente semântica. Ele distingue três tipos de enunciação, os quais são: a coordenação, a segmentação e a soldadura. Entende que existe coordenação semântica no contexto em que:

- i. A for uma proposição independente, que corresponda a um ato de fala de enunciação completo, que permanece idêntico a si mesmo, seja ou não seguido de B, comportando, assim, por si mesmo um tema e um comentário;
- ii. B toma A por tema, apresentando-se como comentário a seu respeito.

A soldadura ocorre no caso de frases ligadas. Bally (1932 *apud* KOCH 1995, p. 10) diz que “são aquelas em que duas orações são produzidas num mesmo ato de enunciação”, em que nenhuma das orações é objeto de um ato de enunciação compreensível, acabado, independentemente do outro.

Por segmentação, entende-se que se trata de uma frase única, originária da condensação de duas coordenadas, mas cuja soldadura é imperfeita, permitindo distinguir duas partes: uma com função de tema e outra com função de propósito do enunciado. Segundo ele, a frase segmentada parece surgir da ocasião de, numa coordenada, ocorrer a retomada da primeira coordenada, o que se torna mais claro quando se supõem as duas enunciações divididas em dois interlocutores. Por exemplo: A: “Chove!” - B: “Chove?” (Você diz que chove?). “Nós não sairemos”.

As abordagens funcionalistas, por sua vez, apresentam outros tipos de relações produzidas pela articulação de orações. E essas relações ocorrem tanto no interior de um período, como entre períodos, parágrafos e sequência textuais. A Teoria da Estrutura Retórica – Rhetorical Structure Theory (RST), desenvolvida por Mann e Thompson (1987, 1988 *apud* Koch, 1995, p.12), visa estudar a organização dos textos e o estabelecimento das relações entre as porções do texto. Essa teoria funcionalista define quatro tipos de objetos: esquemas, relações, aplicação de esquemas e estruturas.

Os esquemas estabelecem a organização estrutural das combinações presentes no texto. Especificam como as porções do texto se relacionam, a fim de formar porções maiores ou todo o texto. Ao serem aplicados em um texto, os

esquemas não seguem, obrigatoriamente, os padrões preestabelecidos, podendo haver variações, pois são aplicadas convenções que determinam as estruturas retóricas de textos possíveis.

As relações definem as condições que ligam duas porções de texto. Conforme Mann & Thompson (1997, 1988), uma relação retórica é definida com base em quatro tipos de informações: i) restrições sobre o núcleo; ii) restrições sobre o satélite; iii) restrições sobre a combinação entre o núcleo e o satélite; iv) efeito. As relações retóricas se dividem em dois grupos: *tópicas* e *apresentacionais*.

As tópicas, de ordem semântica, nas quais o locutor as estabelece com o objetivo de que o leitor reconheça a relação em questão. Algumas dessas relações são: elaboração, circunstância, solução, causa desejada, condição, interpretação, avaliação, reafirmação, sumário, sequência e contraste. De outro lado, as relações apresentacionais, de ordem pragmática, são as que se deseja incrementar alguma predisposição no leitor, fazendo-o a concordar com essas informações ou a acreditar nelas. Algumas dessas relações são: motivação, antítese, fundo, capacitação, evidência, justificativa e concessão.

Outros quadros teóricos também têm como objeto de interesse a identificação dos processos de coordenação e subordinação e/ou de articulação de orações. É o caso dos funcionalistas Halliday e Hasan (1976), Haiman e Thompson (1984), Lehman (1988); e de estudiosos do campo da Análise do Discurso, como Van Dijk (1981, 1992).

Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH 1995, 2002) estudam a articulação textual sob o rótulo de conjunção (ou conexão). Segundo eles, a conjunção tem a função de criar algum tipo de relação entre o sentido de duas passagens contínuas do texto. Eles afirmam que os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações significativas específicas que estabelecem em qualquer extensão. Os autores citam como as principais relações conjuntivas: a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa. Essas relações conjuntivas podem ocorrer nos planos externo (referencial, ideacional) e interno (interpessoal, textual). Segundo Halliday e Hasan (1976), os principais tipos de conjunções são:

**Quadro 1** – Conjunções e suas relações de sentido

Relação de sentido	Conjunções		
Aditiva	Simplex	Alternativa (externa/interna)	
	Complexa	Enfática	Além disso, além do que, além do mais
		De-enfática	Por falar nisso, a propósito
		Comparativa	Similiaridade (do mesmo modo, similarmente)
			Dissimilaridade (por outro lado, em oposição a)
Apositiva	Expositória (isto é, quero dizer)		
	Exemplificatória (por exemplo, assim)		
Adversativa	Mas, embora, apesar do que, mesmo assim, contudo, todavia, no entanto. Equivalem na gramática tradicional às adversativas e concessivas.		
Causal	Então, assim, por isso, conseqüentemente, por causa disso, porque, pois, se ... então, de outro modo, à parte disso. Equivalem na gramática tradicional às causais, consecutivas, conclusivas, conformativas, condicionais e explicativas.		
Temporal	Depois, logo após, em seguida, então, ao mesmo tempo, simultaneamente, antes, logo após, mais tarde, durante, enquanto, no momento, por fim, primeiramente.		

**Fonte:** Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH, 1995, 2002).

Halliday e Hasan (1976) consideram a conjunção como um mecanismo de construção (coesão) textual. Elaboram um quadro descritivo mais abrangente a respeito do que se tem considerado tradicionalmente em relação à articulação de orações.

Os pesquisadores Haiman e Thompson (1984 *apud* KOCH, 1995) propõem que consideremos os modos de articulação sob os seguintes parâmetros formais:

Identidade entre o sujeito, tempo e modo das orações interligadas; redução de uma das orações; incorporação, gramaticalmente sinalizada, de uma das orações; laço entonacional entre as duas orações; inclusão de uma das orações no escopo de outra; ausência de iconicidade temporal entre duas orações; identidade entre as duas orações quanto à perspectiva do ato de fala. (HAIMAN e THOMPSON, 1984 *apud* KOCH, 1995, p.13)

Lehman (1988 *apud* KOCH, 1995), em uma revisão dos processos de coordenação e subordinação, propõe que estes processos sejam identificados pelos seguintes critérios: “degradação” hierárquica da oração subordinada; gramaticalização do verbo principal; entrelaçamento das duas orações; nível sintático do constituinte ao qual a oração subordinada se liga; grau de explicitação

do elo. Portanto, o autor traz contribuição quanto à distinção a ser feita entre processos de articulação de orações, mostrando que estas podem estar mais, ou menos, integradas sintaticamente, de modo que uma dada oração pode ser mais gramaticalizada (como é o caso das subordinações), ou estar na dimensão do discurso (relação funcional).

No campo da Análise do Discurso, Van Dijk (1981, 1992 *apud* KOCH, 1995) trata das relações funcionais entre atos de fala e sequências de atos de fala, mostrando que existem também atos de fala que têm por função especificar, generalizar, corrigir, contradizer, atenuar, justificar atos de fala anteriores. As relações funcionais apontadas por Van Dijk são tratadas por Koch (2015), entre outros, como relações discursivo-argumentativas.

Ao divulgar as ideias, do ponto de vista da enunciação, de Bally (1932) e Ducrot (1972, 1973), Koch (1995, p. 12) ressalta que se pode determinar a diferença entre os enunciados que se encadeiam por meio da conexão de dois grandes tipos de relações: a) as que se costumam chamar de lógicas ou semânticas em sentido estrito; b) as que se podem denominar de paralógicas, discursivas, pragmáticas ou argumentativas. Contemplam-se não apenas as conjunções propriamente ditas, mas também locuções adverbiais, prepositivas e conjuntivas.

As relações lógicas ou semânticas são aquelas que expressam relações entre estados de coisas, equivalem, de certo modo, às relações lógicas de causalidade; mediação (causalidade intencional); condicionalidade; tempo (pontual ou simultâneo, anterior/posterior, contínuo ou progressivo); modo; conformidade; disjunção lógica (inclusiva ou exclusiva).

Num discurso ostensivamente argumentativo, assumem vital importância as relações discursivo-argumentativas, que são de caráter basicamente subjetivo; que pouco ou nada têm de “lógico”, na acepção estrita do termo. Assim, conforme assinala Koch (2015), as relações discursivo-argumentativas são aquelas por meio das quais se encadeiam atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões. De acordo com Koch (2015, p. 91), essas relações são as seguintes:

- a) conjunção
- b) disjunção argumentativa
- c) contrajunção (oposição, contradição, contraste)
- d) justificção/explicação

- e) comparação argumentativa
- f) conclusão
- g) comprovação
- h) generalização/extensão
- i) correção/redefinição/atenuação

Feito esse breve percurso sobre os estudos que têm contemplado as relações textual-discursivas e esclarecido que os elementos que sinalizam essas relações podem ser diferentes recursos da língua: articuladores (também chamados conectores) lógico-semânticos, articuladores discursivo-argumentativos (também chamados operadores discursivo-argumentativos), e textualizadores em sentido estrito, o foco de nossa atenção, em vista dos objetivos desta dissertação, serão os articuladores discursivo-argumentativos, a que vamos nos referir como operadores argumentativos, em consonância com Ducrot (1987,1989).

Para melhor compreendermos como os enunciados articulados pelos operadores argumentativos agem na organização textual, recorreremos a Guimarães (1987) para explicar a relação entre enunciado e texto. Para o autor, “Na relação com o discurso, o texto não é uma unidade de sua construção. A unidade de construção do discurso é o enunciado” (GUIMARÃES, 1987, p.13). Essa unidade do discurso se forma como enunciado por aparecer em um texto. De acordo com ele, “[...] um enunciado em um texto é um correlato de um recorte discursivo no texto. E, desse modo, o texto é a relação de um conjunto de recortes discursivos.” (GUIMARÃES, 1987, p.13).

A partir dessa visão mais ampliada, é possível perceber que os operadores argumentativos, de um modo geral, não são simplesmente elementos que servem para unir as partes de um texto. Na verdade, eles são itens linguísticos tão importantes em um texto, que o emprego inadequado de um ou de outro pode acarretar problemas comunicativos. Além disso, a escolha adequada de um elemento que opera a conexão de segmentos textuais pode favorecer a progressão textual de modo a evitar informações imprecisas.

Dessa maneira, é fundamental o uso adequado dos operadores argumentativos na elaboração da argumentação, pois cada um deles possui uma função argumentativa, visto que cada relação que se exprime exige um operador apropriado para manter o sentido do texto.

Koch (2002, 2003, 2015) elabora um quadro sobre os principais tipos de operadores argumentativos:

**Quadro 2** – Operadores argumentativos e suas relações de sentido.

Relação de sentido	Operadores argumentativos
<p><b>Estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala</b> Assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.</p> <p>Assinalam o argumento mais fraco, deixando, subtendido que existem outros mais fortes.</p>	<p>Até, mesmo, até mesmo, inclusive</p> <p>Ao menos, pelo menos, no mínimo</p>
<p><b>Conjunção</b> (soma) Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma escala argumentativa.</p>	<p>Não só ... mas também, e, também, ainda, nem (= e não), tanto ... como, além disso, além de ...</p> <p>O <i>aliás</i> introduz um argumento decisivo a um conjunto de argumentos já enunciados, coroando todos os demais argumentos.</p>
<p><b>Conclusão</b> Introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores.</p>	<p>Portanto, logo, então, enfim, assim, por conseguinte, pois</p>
<p><b>Disjunção argumentativa</b> Introduzem argumentos alternativos orientados para conclusões contrárias.</p>	<p>Ou, ou então, seja ... seja, quer ... quer</p>
<p><b>Comparação</b> Estabelecem relação de comparação (inferioridade, superioridade ou igualdade) em favor da conclusão.</p>	<p>Menos ... que, mais ... que, tão ... como, tal ... como</p>
<p><b>Justificativa ou explicação</b> Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.</p>	<p>Que, porque, porquanto, pois, já que.</p>
<p><b>Contração</b> Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</p>	<p>Mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)</p> <p>O <i>mas</i> é considerado por Ducrot o marcador argumentativo por excelência.</p>
<p><b>Comprovação</b> Acresce uma provável constatação da declaração apresentada.</p>	<p>Tanto que</p>
<p><b>Generalização/extensão</b> O enunciado posterior expressa uma generalização do fato anterior ou uma extensão da ideia nele contida.</p>	<p>Aliás, também, é verdade que, bem, de fato</p>
<p><b>Correção/redefinição</b> Constituída por meio de um enunciado que corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando o comprometimento com a verdade do que foi dito ou questiona a legitimidade da enunciação.</p>	<p>Isto é, ou seja, quer dizer</p>
<p><b>Especificação/exemplificação</b> Nela, o segundo enunciado particulariza e/ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentado no primeiro.</p>	<p>Por exemplo, como, a saber, tais como</p>

**Fonte:** Koch (2002, 2003, 2015).

Esse quadro não é, naturalmente, exaustivo, pois a língua em uso é potencialmente rica em possibilidades de materializar relações de sentido. O desejável seria que os alunos pudessem ampliar seu repertório quanto ao emprego desses operadores; não para ser avaliado em seu conhecimento escolar, mas para melhor saber participar do “jogo da linguagem”, com capacidade de inserir em seu discurso, com recursos linguísticos apropriados, formas de enunciação que visem à comprovação, à comparação argumentativa, à correção de sentido, à generalização, à atenuação, entre outras possibilidades de conduzir a argumentação inscrita na própria língua.

## **2.4 Os gêneros do discurso**

Como este trabalho investe em uma proposta de ensino que leva em consideração o estudo dos operadores argumentativos mobilizados em textos de diferentes gêneros, faz-se necessário caracterizar a noção de gênero a partir de alguns estudos. Rojo (2005) nos diz que esses estudos podem ser divididos em duas vertentes teóricas: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. A primeira centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados, e a segunda na descrição da materialidade textual. Ambas as vertentes fazem parte das diferentes releituras da herança bakhtiniana.

Assim, a teoria dos gêneros do discurso tinha como autores o próprio Bakhtin e seu círculo. Esta parte da ideia de gênero como uma extensão da atividade humana na qual a língua é empregada por meio de enunciados. O enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, ou seja, é tudo o que ouvimos ou reproduzimos na comunicação efetiva no cotidiano, com as pessoas que nos rodeiam.

Ao produzir um enunciado, usamos uma linguagem social, que pertence a um grupo particular de falantes. Bakhtin (2003, p. 261) diz que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo,

a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Dessa forma, enunciado, a que Bakhtin (2003) denomina de gênero do discurso, é caracterizado pelos seguintes elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Todas essas características são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados

- i. os temas – conteúdos dizíveis através do gênero;
- ii. construção composicional (forma) – elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero;
- iii. estilo (marcas linguísticas) – as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.262) que são possíveis por meio da oralidade ou da escrita e são, essencialmente, heterogêneos, tendo em vista as infinitas possibilidades no campo da atividade humana. Bakhtin/Voloshinov (1929, *apud* Rojo, 2005, p. 197) afirmam que as relações entre o locutor e seu interlocutor não ocorre em um vácuo social, mas nas esferas comunicativas que são divididas: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias, etc.) e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc.).

Bakhtin (2003) classificou os gêneros do discurso em primário (simples) e secundário (complexos). Para ele, gêneros primários são os que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, comumente relacionadas às expressões orais, como, por exemplo, relato do cotidiano, carta, etc. Já os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito<sup>1</sup>), tais como; romances, dramas, pesquisas científicas, etc.

---

<sup>1</sup> “E, atualmente, a outras linguagens não-verbais e a outras mídias.” (ROJO, 2005, p. 197.)

Na vertente teórica de gênero de texto, Marcuschi (2002) apresenta algumas definições importantes para as expressões gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Os gêneros textuais, segundo Marcuschi, são “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). São exemplos de gêneros textuais:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurantes, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Ao se referir ao tipo textual, este se trata de uma espécie de construção teórica por ter uma natureza linguística de sua composição sintática, lexical, de tempos verbais e de relações lógicas. Em geral, os tipos textuais correspondem a um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Quanto ao domínio discursivo, a expressão gênero é usada para designar uma esfera de produção discursiva ou de atividade humana. Encontramos um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. Temos como exemplos: o discurso religioso, discurso jurídico, discurso científico, discurso jornalístico e outros. Esses domínios nem são textos, nem discursos, mas favorecem a construção dos discursos.

Marcuschi (2002) ressalta que “deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso [...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Rojo (2005) diz que essa afirmação pode começar a nos explicar sobre as diferenças de método e de concepções das diferentes abordagens das duas vertentes.

Rojo (2005) nos diz que é bem antiga a ideia de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Schneuwly (2004) é um dos primeiros

autores a fazer esse tipo de abordagem. Sendo adepto da concepção social da linguagem bem como do entendimento de gênero, segundo Bakhtin, Schneuwly (2004) considera que os gêneros são o instrumento que nos permite fazer o uso da língua<sup>2</sup>. Também diz que um sujeito que age discursivamente (fala/escreve), numa dada esfera social, se utiliza de um determinado gênero como instrumento semiótico complexo, isto é, "uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Para a definição de que o gênero é um instrumento privilegiado para a aprendizagem, o autor concentra-se na exposição sobre o conceito de gênero, de acordo com Bakhtin. Diz que três elementos parecem fundamentais para esta definição:

1. Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Esta base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.
3. Mesmo sendo "mutáveis, flexíveis", os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Schneuwly (2004) retoma também as sugestões de Bakhtin e discute a diferença que há, na teoria do autor entre gêneros primários, aqueles que são apreendidos espontaneamente, e gêneros secundários, aqueles mais complexos elaborados, que precisam de sistematização para ser apreendidos. O autor ampara-se em Vygotsky para explicar como os gêneros secundários são importantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos

Assim, os gêneros secundários não são controlados diretamente pela situação, sem contexto imediato, funcionando psicologicamente por entidades separadas e necessitando de outros mecanismos de controle mais potentes. A diferença entre o gênero primário e o secundário está no tipo de relação com a ação,

---

<sup>2</sup> A referência do autor ao gênero como instrumento está vinculada às suas ideias sobre o ensino. Segundo ele, o gênero é um instrumento de comunicação em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem.

linguística ou não. É na ação da linguagem que o gênero primário se estabelece; e é por meio de outros mecanismos que o gênero secundário se estabelece.

Além das questões discutidas anteriormente sobre os gêneros, uma outra merece ser ressaltada: os estudos dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (2017) mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Um deles é a centralidade do texto e dos gêneros textuais. Isso quer dizer que o ensino de Língua Portuguesa precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua.

As discussões em torno das noções de gênero textual e gênero discursivo levam ao entendimento de que se trata de perspectivas complementares sob as quais se vê um objeto de estudo, e, nesse sentido, a primeira expressão serve a uma concepção de gênero como um artefato discursivo, que cumpre analisar em seus aspectos organizacionais internos, e a segunda atende a uma concepção que considera o gênero em seu funcionamento sociointerativo. A respeito dessa distinção, adota-se, no presente trabalho, a expressão gênero discursivo, portanto segue-se a perspectiva inaugurada por Bakhtin (2003), em que os gêneros são vistos como instrumentos que nos permitem fazer uso social da língua. Desse modo, a proposta didática que compõem esta dissertação, embora enfoque aspectos da estrutura composicional dos gêneros e da sua configuração linguística, visa, sobretudo, mobilizar no aluno conhecimento necessário à sua efetiva participação em práticas sociais que se realizam pela linguagem.

### 3 A BNCC E A COMPETÊNCIA DA ARGUMENTAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são orientações curriculares brasileiras que foram construídas ao longo dos anos num processo lento e progressivo para assim se formar a construção de um currículo comum para a escola brasileira. Assim, faz-se necessário explicitar a abordagem presente na BNCC (BRASIL, 2017), a qual orienta, entre outros assuntos, o desenvolvimento de práticas com os operadores argumentativos mobilizados em textos de diferentes gêneros discursivos.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Também indicou a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional. Cumprindo a exigência constitucional, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), definiu que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2019, p. 19)

Assim, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e, fundamentalmente, representantes da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

A BNCC está organizada por competências e habilidades. Há competências gerais que dão unidade à Educação Básica, ao afirmar valores e visar à transformação social por meio da proposição de uma formação integral, ética e cidadã. A essas competências, no Ensino Fundamental, inter-relacionam-se as competências específicas da área, seguidas das competências específicas do

componente curricular. As propostas, portanto, só podem ser desenvolvidas nessa articulação imprescindível com as competências estabelecidas.

O Ensino Fundamental na BNCC está estruturado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), que englobam os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, Ensino Religioso). A área de Linguagens é constituída por três componentes curriculares nos Anos Iniciais – Língua Portuguesa, Artes e Educação Física –, aos quais se acresce o componente Língua Inglesa nos anos finais.

Este documento foi elaborado com o objetivo de garantir os conteúdos disciplinares comuns a serem abordados em todas as escolas brasileiras de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também prevê que os alunos matriculados em todas as escolas de ensino básico brasileiro tenham acesso aos mesmos componentes curriculares (disciplinas escolares), a partir da indicação de objetos de conhecimento (conteúdos disciplinares), de competências e de habilidades a serem aprendidos ao longo da escolaridade. Cada componente é formado por eixos de ensino.

No caso do componente Língua Portuguesa, para levar os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas práticas de linguagens constitutivas de variadas atividades humanas, é preciso conceber a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas também como uma forma de interação humana, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias, sentimentos, etc. Assim, neste componente, há as práticas de linguagem (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica), que se articulam por campos de atuação, direcionam para a contextualização do conhecimento escolar e para práticas situadas em contextos significativos para os estudantes. Cada um desses campos evidencia espaços de formação reflexiva, favorecendo a capacitação para o exercício da cidadania.

Segundo o documento, essa divisão por campos tem uma função didática de proporcionar a compreensão de que “os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017, p. 83).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 82) propõe quatro campos de atuação: (1) artístico-literário, focado na formação estética; (2) práticas de estudo e pesquisa, responsável pelo estímulo à formação do conhecimento; (3) jornalístico-midiático, que explora a relação fato versus opinião; e (4) de atuação na vida pública, ligado à tomada de posição e à ação do sujeito no mundo.

No eixo produção de textos, a produção de um texto-oral, escrito ou multimodal, em qualquer espaço da atividade humana, deve cumprir um papel específico: a comunicação. Para que isso possa acontecer, o texto precisa ser considerado como o resultado de uma interação entre sujeitos situados, que agem em função de uma finalidade, no interior de prática comunicativa concreta.

Assim, a BNCC afirma que,

da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p.78).

O texto, nessa perspectiva, é considerado um enunciado concreto e, no espaço escolar, pode ser considerado como objeto de ensino por meio de diferentes gêneros do discurso.

A proposta do componente de Língua Portuguesa apresentado pela BNCC busca dialogar com alguns documentos e orientações curriculares, por exemplo, com os PCN:

Aprender a pensar e falar sobre a linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p.27-28).

Dessa maneira, o trabalho com a análise linguística pretende contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de produzir textos de gêneros variados, de acordo com a situação comunicativa da qual esteja participando. Na BNCC, o eixo análise linguística/semiótica compreende os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente,

durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido e pela situação de produção (BRASIL, 2017, 81).

No eixo análise linguística/semiótica – bloco do 8º e 9º anos, temos os campos Jornalístico/Midiático, de Atuação na Vida Pública e o das Práticas de Estudo e Pesquisa. Esse eixo no campo jornalístico/midiático apresenta três objetos: argumentação, estilo e modalização. O primeiro conteúdo (argumentação) diz respeito à construção da argumentação, incluindo os movimentos, tipos e força argumentativa nos gêneros da esfera jornalística, uma vez que, segundo o documento, nesse campo, o aluno deve desenvolver autonomia e pensamento crítico para que possa se posicionar criticamente em diversas situações (BRASIL, 2017, p. 138).

Com relação a como esse primeiro objeto será aprendido pelo aluno, espera-se que os alunos desenvolvam duas habilidades:

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. (BRASIL, 2017, p. 181)

No eixo leitura – bloco do 8º e 9º anos, no campo jornalístico/midiático um dos objetos diz respeito à estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto; apreciação e réplica, que traz como habilidade para o aluno:

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada (BRASIL, 2017, p. 177)

No eixo análise linguística e semiótica - bloco do 6º ao 9º ano, no campo jornalístico/midiático um dos objetos diz respeito ao estilo, que traz como habilidade para o aluno:

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira

a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (BRASIL, 2017, p. 144).

A partir da abordagem feita, nesta seção, acerca da proposta do documento em pauta, que é definir “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BNCC, 2017, p. 07), pode-se inferir que o perfil de aluno esperado pelo documento é de um aluno que desenvolva, no estudo da língua, conhecimentos relacionados à textualidade e à discursividade articulados ao conhecimento necessário acerca dos elementos estruturais língua.

Naturalmente, a construção da proposta didática que é parte da presente dissertação terá como referência as recomendações da BNCC, uma vez que se trata de uma proposta que procura desenvolver no aluno a capacidade de mobilizar elementos da dimensão morfossintática da língua em favor da construção da argumentatividade que é inerente ao discurso.

## **4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos deste trabalho. Iniciamos expondo considerações teóricas, com base nos estudos de Brandão (1999), Thiollent (1998) e Vieira e Zouain (2005), nos quais nos ancoramos para justificar o tipo de pesquisa realizada: pesquisa participante e qualitativo-exploratória. Posteriormente, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos aplicados e o percurso da construção dos dados. E finalmente, apresentamos a atividade diagnóstica: descrição, implementação e resultados.

### **4.1 Tipo de pesquisa**

Na busca por soluções para problemas relacionados à leitura e produção textual de uma turma de Ensino Fundamental na qual atuamos como docente, optamos pela realização de uma pesquisa participante, que tem como contexto a sala de Língua Portuguesa. Em se tratando dessa estratégia de pesquisa, é de fundamental importância que o pesquisador esteja inserido na comunidade da qual os sujeitos estudados fazem parte. No trabalho ora desenvolvido assim aconteceu: a pesquisadora (autora deste trabalho) atua como professora na escola que é contexto da pesquisa; além disso, já conhecia a maioria dos pesquisados (alunos), pois foi professora deles no 8º ano, em 2019, e continuou sendo no 9º ano em 2020.

Na presente pesquisa, o pesquisador não é um indivíduo estranho à comunidade investigada, porquanto faz naturalmente parte dela e tem interesse em ser agente no planejamento e desenvolvimento de ações que possam vir a contribuir para o alcance de resultados relevantes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Dada essa condição, o encaminhamento metodológico da pesquisa se definiu – em função dessa relação que se constitui entre pesquisador e pesquisado – como pesquisa participante.

A princípio, a proposta inicial para o presente trabalho era desenvolver uma pesquisa-ação, ao articular a construção da pesquisa descritiva com uma proposta didática a ser aplicada e avaliada quanto ao alcance dos seus objetivos. No entanto, devido à impossibilidade de realizar a aplicação do material didático, fato determinado pelos acontecimentos no ano 2020, que impuseram restrições às

atividades escolares, entre outras atividades sociais, realizou-se uma pesquisa participante.

A pesquisa participante apresenta características em comum com a pesquisa-ação na medida em que ambas constituem uma estratégia metodológica pertinente à área da humanidade: não se trata apenas de um levantamento de dados, pois os pesquisadores pretendem ter um papel ativo na própria realidade dos fatos investigados.

Ao confrontar a pesquisa-ação com pesquisa participante, Thiollent (1998) esclarece que “toda pesquisa ação é uma pesquisa participante: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (p. 15). E essa é, naturalmente, é uma característica que aproxima essas estratégias metodológicas. Thiollent (1998) chama, assim, atenção para o fato de que “tudo que é chamado pesquisa participante não é uma pesquisa-ação” (p.15), porquanto esta última implica “um papel ativo do pesquisador no equacionamento de problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (p. 15). Nesse sentido, ele procura enfatizar o aspecto essencial da pesquisa participante, pontuando a estreita relação entre o pesquisador e o grupo estudado quando se procede a uma pesquisa dessa natureza:

A pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é, sobretudo, a participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e comportamentos que são necessários a sua aceitação pelo grupo considerado. (THIOLLENT, 1998, p.15)

Em se tratando da presente pesquisa, essa identificação com o grupo considerado precede à própria pesquisa, pois, por pertencer à comunidade social investigada, o pesquisador envolve-se diretamente com os problemas dessa comunidade e pretende ter participação efetiva no planejamento de ações que possam rever ou mesmo clarificar conceitos e práticas já aí estabelecidos.

Assim, na pesquisa que ora se apresenta, a possibilidade de dar voz aos participantes da pesquisa, em sala de aula, ao longo de um tempo considerável, experiência que se pôde transportar para o momento da pesquisa formal, criou a

oportunidade de conhecer mais diretamente a natureza do problema investigado, relacionado à leitura e produção de textos de base ostensivamente argumentativa. Entendemos, portanto, que a relação professora/alunos, no contexto da sala de aula, promove a interação importante entre pesquisador e sujeitos pesquisados, o que está em consonância com a natureza de uma pesquisa participante. E por meio dessa interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados mostram-se possibilidades de refinar-se a percepção do problema estudado, o que é uma contribuição importante para possíveis ações a serem planejadas pelo pesquisador e demais membros da comunidade, que, no caso da instituição escolar, envolve não somente o professor-pesquisador, mas também outros professores, igualmente interessados na qualidade do ensino-aprendizagem da língua materna.

Também Brandão (1999) procura enfatizar a pesquisa participante como uma ação educativa de investigação e ação social, por seu enfoque na observação do meio social no qual se procura a participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para a melhoria da realidade dos participantes da observação. Naturalmente, a presente pesquisa não tem a abrangência de outras tantas pesquisas participantes que implicam uma participação mais atuante dos membros do grupo envolvido.

Consideramos, pois, que a presente pesquisa afina-se com o conceito de pesquisa participante, uma vez que nasce da necessidade não só de conhecer e estudar problemas da população envolvida, mas também de incitar reflexões e fazer proposições que possam ter consequências positivas para o meio social em que se dá a pesquisa.

Sobre a metodologia de abordagem dos dados, esta pesquisa configura-se como qualitativa e exploratória, por ter como finalidade conhecer e estudar os problemas oriundos de uma comunidade específica, para que se possa elaborar um plano de ação para os problemas levantados, sem, contudo, segundo Gil (2002), haver a obrigação de executá-lo e avaliá-lo posteriormente (já que se trata de uma pesquisa-ação).

Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, a presente pesquisa preza pela descrição detalhada dos conhecimentos dos sujeitos pesquisados acerca de sua capacidade de argumentação com recursos da língua.



depósito, uma quadra descoberta, 10 banheiros para alunos e um para professores. No período em pesquisa se realizou, a unidade escolar passava por um processo de reforma e, por esse motivo, algumas salas foram adaptadas para que as aulas não parassem. Os espaços pedagógicos (laboratório de informática, laboratório multidisciplinar e sala de leitura) e uma sala multimídia estavam temporariamente desativados. O bloco administrativo e a sala dos professores estavam funcionando no mesmo ambiente.

A instituição é considerada de grande porte. No ano de 2019, a unidade escolar atendeu aproximadamente 640 alunos divididos entre o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), EJA Fundamental (4ª etapa), Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano) e EJA Médio (1ª etapa). O Ensino Fundamental e Ensino Médio são ofertados nos turnos da manhã e tarde; já a modalidade EJA apenas à tarde. Em relação ao quadro de funcionários, há um diretor, dois vice-diretores, três técnicos pedagógicos, 35 professores, sendo sete licenciados em língua portuguesa e 14 funcionários de apoio, distribuídos em merendeira, auxiliar de limpeza, secretário, porteiro, vigia e agentes administrativos.

É importante ressaltar que esta unidade escolar recebe alunos tanto da cidade como da zona rural, fato este que traz, como consequência, realidades bem diferenciadas. No Projeto Político Pedagógico da escola, não há projetos relacionados à temática da leitura e da produção de texto. O que se percebe é que, por vezes, há uma preocupação de alguns professores em desenvolver atividades referentes ao projeto *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro* para cumprir uma exigência das secretarias, sem que tenha ocorrido um aprofundamento dessas atividades. O Projeto Político Pedagógico tem como uma de suas estratégias apoiar projetos culturais e de lazer que já vêm sendo implementados pela escola, como: Projeto de Dança, Atividades da Banda Fanfarra, realização de seminários e debates, realização das atividades pedagógicas e culturais do aniversário da escolar.

### **4.3 Os sujeitos**

Para desenvolver esta pesquisa, selecionamos a turma de 9º ano em que atuamos como regente. Consideramos o final do Ensino Fundamental uma etapa muito significativa na tomada de decisão dos alunos.

A turma selecionada para a aplicação desta pesquisa, de nomenclatura F8M901, no ano de 2019, era composta de 19 alunos. No ano de 2020, a turma, de nomenclatura F9M901, contava com 26 alunos. É pertinente destacar que a pesquisa diagnóstica ocorreu em 2019. Há mais meninas que meninos, e a faixa etária desses sujeitos varia entre 13 e 15, de acordo com a secretaria da escola.

Quanto ao contexto em que eles são inseridos, a maioria reside na cidade, enquanto os outros residem no campo e pertencem às comunidades da zona rural (Pantoja e Caripi). Muitos alunos da zona rural são filhos de agricultores e alguns são beneficiários do Programa Bolsa Família do governo federal. Para se deslocarem até a escola, muitos têm que andar alguns quilômetros até chegar ao local onde o ônibus escolar trafega.

A partir das vivências de sala de aula e do diálogo, foi possível perceber nos seus discursos que a maioria deseja ingressar no nível superior, outros almejam fazer um curso técnico e a minoria deseja apenas concluir o ensino médio.

#### **4.4 Os instrumentos de pesquisa e a coleta de dados**

Para esta pesquisa, as ações foram sistematizadas em etapas, organizadas com objetivos e instrumentos de coleta e análise adequados ao propósito de cada uma. O primeiro momento foi reservado ao diagnóstico, pois é difícil agir sobre determinado problema sem conhecê-lo. A etapa da diagnose ocorreu da seguinte ordem: coleta de dados na secretaria da escola, com o intuito de conhecer mais fielmente o cenário da pesquisa (escola) e os sujeitos pesquisados (alunos); a coleta e a análise dos dados para diagnose.

O levantamento dos dados ocorreu em dois encontros na própria sala de aula da turma em dias diferentes, sendo que o primeiro encontro – 80 minutos – foi usado para esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e para apresentação do gênero discursivo carta de solicitação. O segundo momento – leitura e produção da carta argumentativa – também teve a duração de 80 minutos. Os dois encontros constituíram um total de 2 horas e 40 minutos, nos quais foram realizadas as ações que deram corpo às atividades descritas abaixo:

**Primeiro encontro - Atividade prévia:**

Inicialmente, fez-se a apresentação da situação, ou seja, o esclarecimento quanto ao pretendido e as atividades a serem realizadas.

O passo seguinte foi proporcionar aos alunos o contato com o gênero carta de solicitação, o que foi realizado inicialmente com a exposição de um exemplar desse gênero aos alunos, no quadro branco, destacando-se seguintes dados: local, data e saudação inicial; para que, a partir desses elementos, eles elaborassem hipóteses acerca do gênero discursivo dos possíveis interlocutores – remetente e destinatário, da temática, e das intenções do remetente. Para tanto, foi realizada uma sequência de proposições do tipo: O texto que vamos ler é de que gênero discursivo? Para quem você acha que esse texto é destinado? Como são chamadas as pessoas que escrevem e recebem esse tipo de texto? O que pode ser tratado em uma carta? Que intenções pode ter quem escreve uma carta?

**Segundo encontro – leitura e produção da carta de solicitação**

Realizou-se a leitura silenciosa da carta-exemplo supracitada (vide Anexo), e, por último, a confirmação, ou não, das hipóteses levantadas, quando também foram apresentadas perguntas, como: Qual é o tema da carta que você leu? Qual é o gênero a que pertence o texto? O que essa carta tem de diferente de outras que você conhece, leu ou escreveu? Qual foi a intenção desse remetente ao escrever a carta? A expressão usada na despedida foi adequada? Que outras expressões você usaria?

Para consolidar a atividade, formulou-se o seguinte comando de produção a fim de se obter a construção da necessária argumentação por meio de operadores linguísticos.

**Comando de produção**

Considerando a natureza da carta lida, elabore uma carta de solicitação. Nela, você pode argumentar sobre um problema social do seu bairro, da sua comunidade ou da sua cidade. Lembre-se de que seu texto tem como destinatário o prefeito da cidade.

Para tanto, a realização desses encontros decorreu das ações previstas pela professora-pesquisadora, que elaborou os instrumentos de aplicação da pesquisa e monitoração das atividades trabalhadas.

A etapa final da diagnose é a análise dos dados coletados na atividade de produção de uma carta argumentativa e, após essa análise diagnóstica, com base no estudo das teorias que abordam os conhecimentos sobre as marcas linguísticas da argumentação, produzimos uma proposta didática, baseada em Lopes-Rossi (2002), na forma de um Caderno de Atividades, acrescido de Orientações ao Professor.

#### **4.5 A atividade diagnóstica: descrição, implementação e resultados**

##### 4.5.1 Descrição

Como amostra para a análise, foram selecionados 15 (quinze) textos de alunos – que receberam nomes fictícios. Os critérios para a seleção dos alunos foram definidos após a leitura de todas as redações. Assim, definiram-se os seguintes critérios:

- I. A produção do aluno ser uma carta de solicitação.
- II. Apropriação e uso adequado dos operadores argumentativos, observando-se a frequência e diversidade deles e as relações semânticas instanciadas.
- III. A produção em letra legível e compreensível.

Para a realização da atividade diagnóstica, elegeu-se o gênero carta de solicitação para abordar o conhecimento dos alunos acerca da construção da argumentação apropriando-se de recursos da língua. O objetivo foi observar se os operadores argumentativos usados pelos alunos cumpriam a função de indicar a orientação discursivo-argumentativa que eles intencionaram dar aos seus textos. Maurício (2016, p.13) diz que, “ao abordar o ensino de operadores argumentativos em sala de aula, é enfatizada a função argumentativa desses itens lexicais, contrariando uma visão de ensino tradicional, que atribui a tais itens a função de estabelecer relações gramaticais tão somente.”.

Correa (2018, p.100) assinala que “trabalhar com as conjunções é muito mais do que ensinar as articulações, é auxiliá-los a desenvolver a consciência sobre as posições que são assumidas por aqueles que produzem comunicativamente, levando-os a articular suas produções de forma coerente”.

A seguir, apresentamos as particularidades da aplicação e dos dados obtidos.

#### 4.5.2 A implementação da atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi realizada em uma turma de 8º ano, turno manhã, na qual se encontravam matriculados 19 alunos. Conforme foi mencionado anteriormente neste estudo, estruturamos o processo diagnóstico em duas etapas. Aplicamos a primeira delas no dia 20 de novembro de 2019 (quarta-feira) e a segunda no dia 22 de novembro de 2019 (sexta-feira). Foram utilizadas duas aulas de 40 minutos para cada etapa, totalizando uma carga horária de quatro aulas.

No primeiro e no segundo dia de aplicação da atividade estavam presentes todos os 19 alunos, porém um aluno não participou da segunda atividade. Sendo assim, para fins da pesquisa, foi considerado um total de 18 sujeitos (alunos) participantes.

Ao iniciarmos o primeiro dia da atividade diagnóstica, explicamos aos alunos que esta apresentava como objetivo principal identificar o conhecimento que eles tinham acerca dos operadores argumentativos no processo de leitura e produção de textos e esclarecemos que os dados coletados seriam indispensáveis à produção de uma proposta de ensino com o objetivo de desenvolver um conhecimento importante a respeito de recursos linguísticos empregados na construção da argumentação textual.

Iniciamos com as explicações acerca do gênero discursivo carta de solicitação. Foi apresentada a estrutura desse gênero textual, que também foi exemplificado por alguns textos. A respeito desse trabalho com o texto, Rodrigues (2015, p. 33) ressalta a necessidade de se tornar os textos como objeto de ensino, fazendo com que o aluno fique próximo cada vez mais do objeto que está estudando e fazendo-o perceber que este é parte integrante dessas diversas situações discursivas.

Na aula seguinte, foi solicitado que os alunos produzissem uma carta de solicitação sobre o tema “Um dos problemas sociais de sua comunidade”, a qual

deveria ter como destinatário o prefeito da cidade. Orientamo-nos nessa etapa da diagnose pela perspectiva de que é necessário possibilitar aos alunos a visão de língua como prática social, em que a ação de produção acontece por meio de textos e não de palavras.

Buscamos fazer a análise dos textos da atividade diagnóstica a partir, inicialmente, da leitura da produção escrita, descartando as redações que não se enquadravam no gênero proposto, carta de solicitação. Procuramos observar a ocorrência das relações semântico-argumentativas nas redações. Após a aplicação dos critérios citados, foram descartadas três redações que não se configuravam como carta de solicitação. Assim, foram analisados 15 textos.

Após essa descrição sobre a realização das atividades para fins da diagnose, apresentamos a abordagem qualitativa dos resultados, com base na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) – Semântica Argumentativa e nas construções teóricas da Linguística Textual acerca dos operadores argumentativos.

#### 4.5.3 Análise dos resultados

A investigação aqui proposta partiu da apropriação e uso dos operadores argumentativos em carta de natureza argumentativa produzida pelos alunos na qual se procurou observar como ocorreu o emprego desses elementos, principalmente quanto à frequência, à variação de uso e as reincidências dessas marcas no texto, bem como se buscou examinar se as relações discursivas se construíram com coerência, contribuindo para a organização do texto, sua progressão e seu sentido. É importante ressaltar que os textos foram transcritos respeitando-se fielmente a escrita do produtor.

##### 4.5.3.1 A presença dos operadores argumentativos nas produções textuais

Inicialmente, procuramos identificar o emprego dos operadores argumentativos no *corpus* da análise e assim concretizou-se a tabela a seguir:

**Quadro 3:** Atividade diagnóstica – operadores argumentativos.

<b>Operadores argumentativos na produção textual dos alunos da pesquisa</b>			
<b>Alunos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Operadores utilizados</b>	
		<b>Operadores</b>	<b>Relação argumentativa</b>
Ana	7	E, TAMBÉM	conjunção (aditiva)
Beatriz	4	OU SEJA ENTÃO PORQUE E	Correção conclusão justificativa conjunção (aditiva)
Bruna	2	PORQUE E	Justificativa conjunção (aditiva)
Carla	5	PORQUE, POIS ENTÃO, ASSIM E	Justificativa conclusão conjunção (aditiva)
Daniel	4	PORQUE E	Justificativa conjunção (aditiva)
Eduarda	2	E	conjunção (aditiva)
Ivan	1	E	conjunção (aditiva)
José	2	E	conjunção (aditiva)
Letícia	2	E	conjunção (aditiva)
Maria	3	E PORQUE	conjunção (aditiva) justificativa
Mateus	1	E	conjunção (aditiva)
Paulo	3	E	conjunção (aditiva)
Pedro	1	E	conjunção (aditiva)
Rita	0	Ausência	Ausência
Socorro	2	PORQUE E	Justificativa conjunção (aditiva)

**Fonte:** A autora.

Na primeira coluna, temos os redatores; na coluna seguinte, a frequência de operadores utilizados; na terceira coluna, é apresentada a diversidade dos operadores e os tipos de relações semântico-argumentativas estabelecidas nos textos.

Pode-se observar:

- i) Utilização das relações argumentativas de conjunção (aditiva) com o operador *e* com ampla frequência pelos redatores, menos pela aluna Rita.
- ii) Em seis redações, aparecem apenas as relações de conjunção (aditiva) com o operador argumentativo *e*.
- iii) As relações argumentativas de justificativa com o operador *porque*, são as segundas mais frequentes, o que se constata em seis produções do *corpus*.
- iv) Ausência de relações argumentativas na redação do aluno José.

Considerando as produções, exceto a da aluna Rita, ao todo ocorreram seis diferentes tipos de operadores argumentativos (*e*, ou seja, também, porque, então, pois). Isso mostra que os alunos usam esses elementos na escrita de seus textos, mas sem diversificá-los muito, optando pelos mais conhecidos.

O texto reproduzido abaixo apresenta a maior ocorrência do operador “*e*”, em uma tentativa de construir uma avaliação do bairro em questão.

Aluna Ana

*no Bairro da Samaumeira está acontecendo o seguinte: e muito Barulho tem um viado que passa rebolando a Bunda e eu não gosto de Baitolagem e tambem passam na Rua de casa de moto e fazem zuada com a descarga da moto e isso pertuba muito a comunidade e ate eu que não gosto de Barulho e de vizinho que gosta de liga o som muito alto. e etc...*

Diante disso, pode-se afirmar que o texto do aluno apresenta problemas evidentes quanto ao uso dos operadores argumentativos, que se somam a outras dificuldades de textualização.

#### 4.5.3.2 Marcadores argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas

Ao iniciarmos esta análise, faz-se necessário retomar a teoria ducrotiana sobre os conceitos de classe e escala argumentativa. A classe argumentativa é

formada por um conjunto de enunciados que podem se igualar para servirem de argumento a uma mesma conclusão; já a escala argumentativa é formada quando dois ou mais enunciados de uma classe argumentativa se apresentam em gradação, aumentando a força no sentido da conclusão.

Esses conceitos estão divulgados nos estudos de Koch (2002, 2003, 2015), conforme já apresentado anteriormente no **Quadro 2**, com os principais tipos de operadores argumentativos e suas relações de sentido.

A seguir, analisamos o texto transcrito.

#### Aluna Ana

*no Bairro da Samaumeira está acontecendo o seguinte: e muito Barulho tem um viado que passa rebolando a Bunda e eu não gosto de Baitolagem e também passam na Rua de casa de moto e fazem zuada com a descarga da moto e isso pertuba muito a comunidade e ate eu que não gosto de Barulho e de vizinho que gosta de liga o som muito alto. e etc...*

O produtor inicia o texto afirmando, categoricamente, o problema social da comunidade, e, para realizar a exposição de ideias, articula as informações em um único parágrafo, usando o recurso que lhe é mais familiar, o operador “e”, de forma recorrente no texto. No exemplo a seguir, a aluna consegue estabelecer a relação discursiva de conjunção, com valor puramente aditivo, podendo ser evidenciado que são apresentadas duas proposições “*p*” e “*q*”, conjuntamente, em favor de uma orientação argumentativa: a) *também passam na rua de casa de moto*, b) *fazem zoada com a descarga da moto*. Desse modo, a conjunção *e* reúne argumentos da mesma força argumentativa.

Nas redações que apresentam apenas relações discursivas de conjunção, os argumentos, apesar de truncados, são reunidos com a intenção de direcionar o leitor a uma conclusão.

## Aluna Eduarda

Vimos, através desta, comunicar-lhe que recebemos que a rua do Conjunto Vicente Pedroza não está asfaltadas e o carro do lixo não passa. eu te pesso porfavor que asfaltam a nossa rua, e que as pessoas possam ser, felizes com a nossa rua.

## Aluno José

Vimos através desta comunicar-lhe que a rua Barão do rio Branco está em falta de saneamento. básico e os passeio está faltando ajeitar.

Todos os dias nós temos que anda pelo passeio, que está muito ruim e as vezes a água impoza nas frentes das casas.

Solicitamos que o senhor tome providencias Para que possamos andar tranquilamente pelos passeios

## Aluna Letícia

Venho através desta, comunicar-lhe que na minha rua que sofremos com a falta de asfalto, sofremos com a poeira e quando chove alaga as ruas e as ruas e muito estuiracada

solicitamos que o senhor prefeito tomassem algumas providências sobre esse caso.

## Aluno Ivan

Por meio desta venho comunica-lo da falta de limpeza nos Bairros da Samaumeira.  
Não bastasse o caminhão do lixo (que nunca passa no dia) a falta de limpeza é horrível e é muito Prejudicial ao meio ambiente e aos animais, por favor tome uma providência o mais rápido possível.

## Aluno Mateus

Venho, através desta, comunicar-lhe que na rua onde eu moro está muito esburacada, e quando chove muito a rua fica alagada.  
Não bastasse os lixos jogados nas ruas  
Solicitamos que o senhor tome Providencias

## Aluno Paulo

Venho por meio desta, comunicar-lhe sobre o Bairro do Samaumeiro. Que as vezes temos falta de energia e esse problema dura muitos dias ou até semanas e também sobre uma Vala que foi feita durante que foi feito o asfalto e a falta de tubo para preencher essa Vala

## Aluno Pedro

por meio desta carta viemos te comunicar que a nossa rua esta com muitos problemas. Como eu moro na zona Rural, temos muitos problemas como falta de saneamento basico e a Rua com muitos buracos, poera e alagamento

Observemos a produção a seguir, em que se diversifica, em certa medida, o emprego dos recursos para encadeamento de argumentos:

## Aluna Beatriz

*Venho através desta carta, comunicar-lhe que nos últimos meses desse ano, o carro do lixo tem passado no bairro “Samaúmeira” muito tarde, **ou seja** altas horas da noite. **Então** tem prejudicado os moradores que não o cesto de lixo para pôr em frente das casas, deixamos no alcance de cachorros e eles rasgam as sacolas de lixo, não dar para a gente ficar reparando o lixo para que isso aconteça, **porque** temos outros problemas para resolver. Desejamos que o carro do lixo passe mais cedo para que não prejudique a vida de ninguém, e para que não fique lixos rasgados nas ruas.*

Nesse texto, assim como no texto da aluna Ana, a sequência de ideias foi estruturada em um único parágrafo, mas o texto ora em questão distingue-se por apresentar uma variação do uso dos operadores argumentativos. A aluna, ao fazer o uso da expressão “ou seja”, tenta estabelecer uma relação discursiva de *correção* para ser mais convincente (comprobativo) sobre o que foi dito anteriormente, no entanto não consegue desenvolver essa relação com nenhum argumento mais forte. Em seguida, ao usar o operador “então”, a aluna consegue estabelecer uma relação discursiva de *conclusão* ao fato de que, se o carro do lixo passa muito tarde, isso prejudica os moradores; o elemento conclusivo, nesse caso, dá maior ênfase à orientação argumentativa que se pretende. A aluna, para finalizar o último período do texto, emprega o operador “e” para tentar conjugar duas motivações para um ato de volição (*Desejamos que o carro do lixo passe mais cedo*): “para que não prejudique a vida de ninguém” e “para que não fique lixos rasgados nas ruas”.

Os encadeamentos com base nas relações discursivas de *justificativa* apresentam-se recorrentes em seis textos da amostra, embora haja inadequações que dificultam, às vezes, a construção do sentido.

Considerem-se os recortes dos textos dos alunos Daniel e Bruna.

## Aluno Daniel

*Vimos, através desta, comunicar-lhe que a rua onde eu morro tem muito lixo que a rua não podemos anda **pq** tem muito buraco quando chove alaga as*

## Aluna Bruna

*governado minha rua está muito feia eu quero que o Senho a jeito minha rua*

*estrada e não podemos anda pq a estrada tá lagada e não podemos passa para, a cidade.*

*Solicitamos que o senhor tome providências para que isso paré de acontecer na minha cidade.*

*por que também tem buraco na rua e as pessoas reclama do pé simo estado da rua*

*eu quero que o senho governado tenha ótima notícia boa para ta pra gente*

Vemos na redação do aluno Daniel, a introdução do operador *porque* para justificar o enunciado anterior “não podemos andar na rua [onde moro]” e dar sentido à tese defendida com base na formação de uma classe argumentativa, em que se reúnem os argumentos para conduzir o leitor à conclusão de que *não podemos andar na rua*. O texto da aluna Bruna, por sua vez, é constituído por três parágrafos e, para tentar encadear os argumentos, o aluno inicia, no segundo parágrafo, uma relação semântico-discursiva de justificativa, introduzida pelo *porque* para explicar a asserção do parágrafo anterior “minha rua está muito feia”, mas, naturalmente, a argumentação é frágil.

Em seguida, recortamos um trecho do texto da aluna Socorro.

#### Aluna Socorro

*Caxada qua sem pre quebra que não tem axfauto  
por que não tem arena de futebol  
as vezes alaga a praça e não tem o WF etc...*

Nesse evidencia-se uma inadequação do emprego do operador *porque*: não há encadeamento lógico entre os enunciados. Além disso, o texto apresenta problemas de construção sintática e falhas quanto a regras de pontuação.

Prosseguindo, apresentamos as produções dos alunos Carla e Rita, respectivamente, que se destacam por estarem em condições opostas:

#### Aluna Carla

*Venho por meio desta, comunicar-lhe que relativas reclamações sobre aos transportes escolares, que não estão Buscano os alunos da nossa comidade, devido a isso quero que o senhor tome providências, por que nem sempre tenho condições de levar meus filhos a escola pois nossa comunidade e longe da escola, então não tem como ser assim.  
Não bastasse morar longe, o ônibus escolar não passar assim*

*não dá, nos cidadãos queremos diretos iguais.*

*Solicitamos que o senho tome alguma providência para que isso seja resolvido logo e que não voltem a ocorrer mais. desta forma passamos a manter sua colaboridade.*

Aluna Rita

*Vimos, através desta, comunicar-lhe, que, recebemos inúmeras reclamações relativas ao barulho vindo do bailão sertanejo de por volta das 3 horas da manhã do ultimo sábado. Solicitamos que o senhor tomé providencias para que incidentes, desta natureza não volte a ocorrer.*

A produção da aluna Carla tem a maior ocorrência de operadores, sem repetição. Estabelece relações discursivas de justificativa, de conclusão e de conjunção, enquanto no texto da aluna Rita destacamos a ausência de operadores argumentativos. Neste último, observamos lacunas entre alguns enunciados, as quais poderiam ser preenchidas por esses elementos linguísticos.

Podemos constatar, após a análise dos textos produzidos pelos alunos, que a maioria usa operadores argumentativos, mas tem um domínio limitado das possibilidades existentes na língua. Vimos também a ausência de elementos capazes de guiar os argumentos a uma determinada conclusão, pois, em alguns trechos das produções, os redatores não encadearam os enunciados por meio desses recursos.

Ressaltamos que, provavelmente, por falta de conhecimento mais específico sobre os operadores argumentativos, os alunos não fizeram o uso dessas marcas como observamos na produção da aluna Rita. Outras redações não apresentam progressão ou apresentam incoerências, e, diante desse resultado, lembramos de CHAROLLES (1986 *apud* KOCH, 2002, p.77) ao afirmar que o uso dos mecanismos coesivos facilita a interpretação e a construção da coerência pelos usuários e que o uso inadequado desses mecanismos pode dificultar a compreensão do texto.

Enfim, a análise feita para fins de diagnose indica que os alunos mostram pouca capacidade de argumentação, com pouco conhecimento de elementos linguísticos que podem servir para orientar a argumentação. Essa falta se relaciona diretamente com o pouco vocabulário que eles têm; dificuldades de textualização –

alguns mais do que outros, naturalmente – desvios de gramática, como concordância e regência; problemas quanto ao domínio de convenções da escrita, como ortografia, acentuação, pontuação e separação silábica.

Notamos nas produções dos alunos a ausência das relações discursivas de *contrajunção* marcadas pelo operador *mas*, que é considerado por Ducrot (1987) o marcador argumentativo por excelência.

#### **4.6 Sobre a elaboração do produto didático**

Esta subseção trata, brevemente, do caminho para o desenvolvimento do produto didático que compõe esta dissertação. Como professora de LP, o desejo maior era o de realizar uma experiência de ensino em que fosse possível avaliar os resultados a serem alcançados pela aplicação do material didático construído. No entanto, na impossibilidade de uma pesquisa-experimental, dados os acontecimentos dos anos 2020/2021, o resultado final a que chegamos constou da elaboração do produto didático, que se compõem de um Caderno de Atividades do Aluno e um Manual de Orientações para o professor.

A organização material foi concebida com base nas propostas de Lopes-Rossi (2002) e também com orientações em Ohushi (2018), havendo adaptações necessárias ao atendimento dos objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. No total, estão constituídos cinco Módulos, entre os quais o de análise linguística, em que se propõem atividades que procuram possibilitar ao aluno mais conhecimento sobre os operadores argumentativos. A argumentação é o tema que atravessa todos os módulos, de modo que já no módulo inicial, objetiva-se, por meio de uma discussão oral, fazer o aluno refletir sobre o poder da argumentação, a partir da leitura de um artigo de opinião.

O Manual de Orientações ao Professor não somente procura elucidar as questões propostas, mas também sugerir leituras de obras relacionadas aos estudos do texto/discurso, como também aos estudos referentes ao ensino-aprendizagem da língua. Há, no manual, indicação do tempo para o desenvolvimento de cada Módulo, o que, naturalmente, pode ser adaptado a cada contexto de ensino.

O fio condutor das atividades são os textos/gêneros selecionados para leitura/produção escrita e desenvolvimento das atividades de análise linguística. Fizemos a opção de desenvolver o trabalho não somente com um gênero, mas com

gêneros diversos: artigo de opinião, carta de reclamação, carta de leitor. E na etapa de produção escrita, o aluno é solicitado a produzir uma carta de reclamação. Entendemos que a abordagem de mais de um gênero cria mais oportunidade de inserção dos alunos no conhecimento de gêneros que circulam na sociedade de que eles são parte. Naturalmente, não basta a apropriação do gênero em sua composição e função. É imperativo que a escola desenvolva um trabalho com a escrita que leve o aluno a entender o que está implicado na produção de um texto/discurso. Nesse sentido, importante recordar aqui as reflexões de Geraldi (1997) acerca da necessidade de se oferecer aos alunos subsídios para que estes tenham o que dizer; tenham uma razão para dizer; tenham, ainda, para quem dizer; além de que se posicionem como locutor no que dizer. E essa reflexão faz-nos ter a clareza de que não só o trabalho com os gêneros é fundamental, mas também é impositivo que o aluno seja preparado, em termos de conhecimentos do mundo sócio-histórico em que se insere, para ficar habilitado sobre o ter o que dizer.

## **5 PROPOSTA DIDÁTICA: CONHECENDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS A PARTIR DE GÊNEROS DOS CAMPOS JORNALÍSTICO E DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA**

Na seção anterior, apresentamos o processo de investigação do emprego dos operadores argumentativos na produção escrita – de alunos do 9º ano – no gênero carta de solicitação. Os dados e discussões serviram de base para a proposta didática produzida com base nos resultados da diagnose e com apoio teórico na Teoria da Argumentação na Língua e nos estudos sistematizados por Koch (1995, 2003, 2009, 2015).

Nesta seção, apresentamos a proposta de ensino que tem por título “Conhecendo os operadores argumentativos a partir de gêneros dos campos jornalístico e de atuação na vida pública”, que se organiza na forma de uma proposta didática, cujo propósito é estabelecer um diálogo com alunos e professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, sugerindo atividades didáticas acerca dos operadores argumentativos, nas quais se contemplem:

- I. A concepção interacionista da linguagem, na medida em que se propõe uma abordagem que privilegia o fato de que a linguagem verbal, a despeito de que cumpra a função de expressar os conteúdos mentais e de que se viabilize por meio de códigos linguísticos, com os quais se estruturam os enunciados, é um meio pelo qual os seres humanos podem interagir nas diferentes práticas sociais de que tomam parte, influenciando e sendo influenciados em seus posicionamentos e modos de agir no mundo.
- II. Orientações da BNCC, no sentido de estimular conhecimentos macrotextuais – com ênfase na argumentatividade – ao mesmo tempo em que se visa a conduzir o aluno ao conhecimento estrutural e descritivo da língua envolvidos na argumentação linguística, tomando-se como objeto de didatização gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático.
- III. A proposta de Lopes-Rossi (2002), que se constrói com três módulos didático-pedagógicos – módulos de leitura, de produção escrita e de divulgação ao público. Conforme Lopes-Rossi (2002), os alunos como autores, isto é, como sujeitos-ativos no processo de leitura e

produção textual devem ter sua competência textual-discursiva por meio de práticas de leitura e produção textual significativas em sala de aula para que o trabalho com gêneros discursivos revele resultados positivos na escola.

Seguindo as etapas metodológicas propostas por Lopes-Rossi (2002) e a nova organização proposta por Ohushi (2018), o produto didático que integra esta dissertação está organizado em cinco módulos:

### **MÓDULO 1: RECONHECENDO A ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA**

Atividade 1: Leitura de um artigo de opinião

Atividade 2: Discussão oral acerca de questões levantadas sobre o texto

**MÓDULO 2: APROFUNDANDO SUA CAPACIDADE DE LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.** Neste, as atividades de leitura elaboradas estão dispostas conforme o roteiro a seguir:

Atividade 1: leitura do gênero discursivo *carta de reclamação*

Atividades referentes ao contexto de produção

Atividades referentes ao conteúdo temático

Atividades de compreensão e interpretação do texto<sup>3</sup>

Atividades de construção composicional

Atividade 2: leitura do gênero discursivo *carta de leitor*

Atividades referentes ao contexto de produção

Atividades referentes ao conteúdo temático

Atividades de compreensão e interpretação do texto

Atividades de construção composicional

### **MÓDULO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Atividade 1: carta de reclamação

Atividade 2: carta de leitor

---

<sup>3</sup> Para melhor promover a compreensão do texto em seus diferentes níveis, faz-se necessário incluir os diferentes tipos de pergunta de leitura: 'literal, inferencial e interpretativo', e de interpretação conforme sugere Ohuschi (2018) a partir de Menegassi (2010, p.187).

**MÓDULO 4: PRODUÇÃO ESCRITA.** Este módulo é composto por várias atividades de produção até o momento da escrita da versão final do texto. Fazem parte dessa etapa, as seguintes atividades:

I-Planejamento e produção da primeira versão (após o aluno ter recebido e estudado o roteiro de planejamento, é o momento de começar a escrever sua primeira versão do texto.)

II- Revisão – Autocorreção (o aluno fará a correção da sua produção escrita baseado no quadro de correção).

III - Revisão colaborativa do texto (aluno revisa seu texto a partir da ajuda do amigo.)

IV- Revisão colaborativa do texto e produção da segunda versão (partindo dos bilhetes orientadores, o aluno revisa e reescreve o texto)

V- Escrita da versão final do texto carta de reclamação.

**MÓDULO 5: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO.** Este último Módulo é destinado à divulgação das produções escritas dos alunos, que *pode ser no dia da Feira Cultural da escola.*

A carga horária de cada módulo deve ser distribuída da seguinte forma:

**MÓDULO 1:** 02 aulas.

**MÓDULO 2:** 04 aulas (02 aulas para cada atividade).

**MÓDULO 3:** 04 aulas (02 aulas para cada atividade).

**MÓDULO 4:** 03 aulas.

**MÓDULO 5:** 02 aulas.

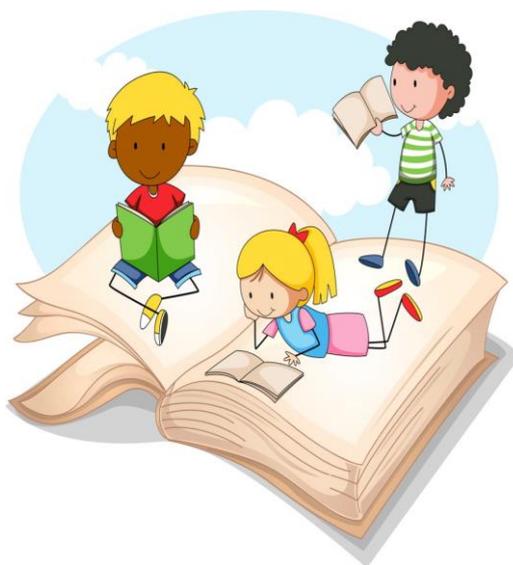
A seguir, apresentamos o Caderno de Atividades do aluno e, subsequentemente, o Manual de Orientação destinado aos professores, possíveis interlocutores com os quais queremos compartilhar o presente material didático, cuja produção foi motivada pelo anseio de que este venha a ser uma experiência positiva no trabalho com a língua portuguesa.

ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA



PROFLETRAS

**CONHECENDO OS  
OPERADORES  
ARGUMENTATIVOS A  
PARTIR DE GÊNEROS DOS  
CAMPOS JORNALÍSTICO E  
DE ATUAÇÃO NA VIDA  
PÚBLICA**



## APRESENTAÇÃO

---

Caro (a) aluno (a),

Este caderno de atividades foi elaborado pensando em você, aluno que está finalizando o Ensino Fundamental. Nele vamos tratar de um assunto que é muito importante para todos nós como leitores e produtores de textos: conseguir entender, ao ler e escrever, a função dos chamados operadores argumentativos na construção de argumentos, assim como saber empregar adequadamente esses operadores.

Com este caderno, objetivamos levá-lo, por meio de exemplares diversos de textos de diferentes gêneros discursivos, ao conhecimento de que todo discurso tem uma dimensão argumentativa; conscientizá-lo do que são operadores argumentativos por meio da leitura de textos de diferentes gêneros discursivos, procurando lhe mostrar que os operadores são recursos essenciais para argumentação. Objetivamos também exercitar sua competência textual-discursiva quanto à produção de textos argumentativos, ampliando sua capacidade de argumentar com recursos da língua.

Acreditamos, assim, que este material irá auxiliá-lo a ampliar seu conhecimento sobre os operadores argumentativos, por isso queremos convidar você a nos seguir nas páginas seguintes.

Vamos lá!

**Adriane de Souza**

## MÓDULO 1: RECONHECENDO A ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Vamos neste módulo realizar a leitura de um texto que trata de um tema polêmico, ou seja, um assunto que tem despertado muitas discussões com pontos de vista diferentes. Trata-se do tema “pena de morte”, que tem mobilizado publicações em jornais, revistas, livros e é matéria de atenção de juristas (especialistas na área do direito jurídico) em vista da concepção de que a pena de morte pode controlar a violência e criminalidade no Brasil. Naturalmente, os textos que discutem esse tema são notoriamente argumentativos, uma vez que há intenção de conduzir os leitores a concordar com um determinado ponto de vista e rejeitar outro (s).

Você vai ler agora o artigo de opinião *Pena de Morte*, escrito pelo colunista Zeno Veloso, em um dos principais jornais do estado do Pará “O Liberal”, publicado em novembro de 2002, que foi selecionado para nossa reflexão sobre o poder da argumentação.

### Pena de morte

Zeno Veloso

Uma onda de violência se abate sobre o nosso país. Assustada, a sociedade toma conhecimento dos casos mais bárbaros e repulsivos, como o da filha, quase-adolescente, que manda o namorado matar a pauladas o pai e a mãe, enquanto dormiam. Em seguida, foi o neto que matou a avó com certas punhaladas no peito. Além disto, os sequestros se repetem, o tráfico de drogas corre solto, a ladroagem impera, a bandidagem dá as ordens nas grandes cidades e em toda parte. Ninguém tem mais paz ou sossego. Vive-se sob o império do temor e do medo.

Diante de crimes repugnantes, de grande repercussão, que ocupam os noticiários dos meios de comunicação, surge um clamor que se generaliza. Muitos pregam a necessidade de ser instituída a pena de morte no Brasil.

Sem aprofundar questões de ordem religiosa, filosófica e moral, tenho me manifestado contra a pena de morte, no plano doutrinário, porque se trata de um castigo irremediável, que não pode ser revisto. O erro judiciário, no caso, jamais pode ser reparado, e não há como reviver o inocente que foi condenado à morte por um erro, por uma falha da justiça humana.

Penso que é necessária uma reforma global, séria e urgente de nossa legislação penal e processual penal, prevendo penas mais rígidas para os crimes mais graves, sem as facilidades que atualmente existem, fazendo com que os bandidos que cometeram os delitos mais hediondos passem pouco tempo nos presídios, beneficiados por uma plethora de favores legais, abrandamentos e reduções de penas.

E isso quando há condenação, porque o quadro que se apresenta é desolador quanto à impunidade. O marginal não sente o menor receio, porque pressupõe que jamais será efetivamente condenado. A força intimidadora da pena há muito se perdeu, entre nós.

Quanto à pena de morte, o debate que se apresenta, e que consome rios de tinta e toneladas de papel nos jornais, revistas e livros, é uma discussão vã e inútil. O pior é que muitos juristas se prestam a ingressar na contenda, desinformados ou deslembados que é impossível estabelecer-se a pena de morte

no Brasil. Pura e simplesmente, em nosso país não pode haver a pena capital. E isto porque é a Lei Maior, a Constituição do Brasil, que, no artigo 5º, inciso XLVII, alínea “a”, dispõe que não haverá pena de morte. Aliás, no mesmo inciso, alínea “b”, veda, também, as penas de caráter perpétuo.

Um leguleio diria: “é fácil resolver: basta mudar a Constituição mais uma vez, que tantas vezes e com absoluta irresponsabilidade já foi emendada, e dar o dito por não dito, instituindo-se a pena de morte”.

Isto, porém, não é possível! É que a Constituição tem o que os alemães chamam de “núcleo duro”, e nós denominamos “cláusulas pétreas”, constantes no artigo 60, parágrafo 4º, da Carta Magna, e que representam um limite insuperável imposto pelo Poder Constituinte originário. São casos que absolutamente não podem ser objeto de modificação, de alteração, de emenda tendente a abolir as matérias ou os princípios ali elencados. Dentre os temas constantes no aludido artigo 60, parágrafo 4º, insuscetíveis de restrição ou supressão, estão os direitos e garantias individuais. E a proibição da pena de morte está incluída no artigo 5º, que enumera e indica tais direitos fundamentais.

Portanto, é vã e inglória a luta pela instituição da pena de morte. Se ela fosse instituída no Brasil por uma lei, tal lei seria inconstitucional. E a emenda constitucional que eventualmente alterasse o artigo 5º, XLVII, alínea “a”, da Lei Maior, seria emenda constitucional perdidamente inconstitucional, por violar cláusula pétrea do texto magno.

Enfim, discutir se se deve implantar a pena de morte no Brasil é debate tão ridículo quanto o do sexo dos anjos e, como se diz no interior, “conversa pra boi dormir”. Outras têm de ser as soluções para sairmos deste impasse a que nos relega o crescimento vertiginoso da violência e do crime - organizado e desorganizado. Estas soluções existem, devem ser discutidas com rigor e seriedade. E implantadas o quanto antes. Nem diria enquanto há tempo, pois já nem se tem mais tempo.

Zeno Veloso é jurista e escreve neste espaço aos sábados.

**Fonte:** Jornal O Liberal. Belém (PA), 30.11.02

## DISCUSSÃO ORAL SOBRE O TEXTO

Antes de tratarmos da importância da argumentação nesse texto, vamos responder oralmente a estas questões que esclarecem informações sobre o autor, a função, modo de circulação do texto do gênero artigo de opinião, bem como sobre como se estrutura um texto desse gênero.

1. Quem é o autor do texto e seu papel social?
2. Quem são os interlocutores e seu papel social?
3. O texto está escrito em primeira pessoa? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
4. Onde textos como este podem circular?
5. Há palavras no texto que vocês não conhecem? Utilize o dicionário para descobrir o significado.
6. É importante observar qual o modo de compor um texto do gênero artigo de opinião. Você sabe descrever a sua estrutura?

7. Vamos identificar essas partes no texto lido.

Para convencer o leitor ou ouvinte de uma dada opinião, é preciso apresentar argumentos, isto é, motivos que sejam capazes de justificá-la.

a) Quais são argumentos usados por Zeno Veloso para sustentar seu ponto de vista de que não é possível implantar a pena de morte no Brasil?

b) Qual o argumento mais decisivo usado pelo autor?

c) Vamos destacar as palavras (chamadas tecnicamente de operadores argumentativos) que servem para introduzir os argumentos construídos por Zeno Veloso.

8. Vamos nos lembrar de outros gêneros de texto que são notadamente argumentativos.

9. Você ficou convencido dos argumentos do autor? Por quê?

A seguir, apresenta-se um conjunto de slides sobre características de um artigo de opinião. É importante que vocês conheçam bem o que é esse gênero, para reconhecê-lo e entender qual sua função social.

**SLIDE 1:**



## SLIDE 2:



## SLIDE 3:



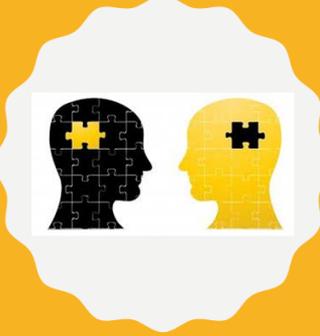
## SLIDE 4:



## SLIDE 5:

## POR QUE ESSES TEXTOS EXISTEM?

- Nossa condição de seres políticos nos coloca em um processo de constante aprendizado, de atualização e, para formarmos nossa opinião sobre os fatos que ocorrem na sociedade, é importante se munir de informações e ouvir a opinião de outras pessoas, de especialistas.



## SLIDE 6:

## QUEM PODE ESCREVER UM ARTIGO DE OPINIÃO?

- O profissional que trabalha na produção desse texto não precisa necessariamente ser um jornalista;
- O critério para se tornar um articulista é ele ter um bom senso crítico, ou seja, em potencial, qualquer um de nós podemos ser um articulista de opinião;
- Uma outra característica que define um bom articulista é sua habilidade em provocar os seus leitores, levando-os a pensar sobre a questão apresentada.



Articulista: como é chamado o produtor do artigo de opinião

## SLIDE 7:

## ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO



**TÍTULO**

**INTRODUÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO**

**CONCLUSÃO**

**Desafios do Terceiro Setor**

**Opinião**

2018, quarta-feira, 20 de janeiro de 2018

IMPRIMIR | COMPARTILHAR

JOSE ALBERTO TOZZI

Instituições sem fins lucrativos que atuam em áreas essenciais para a sociedade, como educação, saúde e cultura, enfrentam desafios crescentes. Isso ocorre devido à redução de recursos públicos e à pressão por maior eficiência e transparência. Nesse contexto, o terceiro setor desempenha um papel fundamental, oferecendo alternativas e soluções inovadoras para os problemas sociais. No entanto, a sustentabilidade financeira dessas organizações é uma preocupação constante, exigindo estratégias de captação de recursos e parcerias estratégicas. Além disso, a regulamentação e o controle governamental também representam desafios para o desenvolvimento desse setor. Portanto, é essencial que o terceiro setor continue a se fortalecer e a colaborar com o Estado e a sociedade para enfrentar os desafios do futuro.

(Material elaborado por Suelem Bezerra, professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico)

## MÓDULO 2: APROFUNDANDO SUA CAPACIDADE DE LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Para esse módulo, foram selecionados dois textos: o primeiro é um texto do gênero carta de reclamação e o segundo é um texto do gênero carta do leitor.

### **Importante:**

A argumentação é própria da maioria dos discursos que realizamos, e não somente daqueles que são objetos de estudo nesta Atividade. No nosso dia a dia argumentamos para alcançar nossos propósitos (mesmo em uma conversa diária), ou somos convencidos diante de argumentos que compõem, por exemplo, um anúncio publicitário, uma propaganda política, uma reportagem veiculada pela imprensa, uma bula de produto para cabelos etc.

### **ATIVIDADE 1: LEITURA DO GÊNERO *CARTA DE RECLAMAÇÃO***

O texto do gênero carta de reclamação, intitulado “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra”, veiculado em mídia digital e publicado no site Reclame AQUI em dezembro de 2015. A carta foi escrita por uma pessoa física exercendo seus direitos de consumidor ao acionar uma empresa (pessoa jurídica) como responsável pelo fornecimento de um serviço cuja política de devolução é abusiva. Vamos, então, ler e explorar o texto, assim como conhecer mais acerca do gênero carta de reclamação.

**Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra**

São Paulo – SP

16/12/15 ÀS 12H49

Conforme e-mail enviado à Viajanet (sac@viajanet.com.br) em 15/12/2015, ressaltou o pedido de CANCELAMENTO de compra de três passagens aéreas com data de ida para 15 de janeiro de 2016. Portanto, com 30 dias de antecedência, uma vez que por motivos profissionais não poderei mais fazer a viagem.

Nesse e-mail, a atendente Leila respondeu a uma ligação minha informando que as penalidades para o cancelamento da compra seriam no valor de 200 dólares + 50 dólares para a companhia aérea Aeroméxico, além de 40 dólares para a Viajanet. Tudo isso por passageiro, totalizando 870 dólares (3.488,71 reais) de penalidades de cancelamento. Considerando que o valor total de compra dos três bilhetes foi de 974,66 dólares (3.908,40 reais), as penalidades para o cancelamento são de 89% do valor da compra, **ou seja**, um valor EXTREMAMENTE ABUSIVO. Se adicionarmos a tudo isso o fato de ter sido declarado que os bilhetes não são reembolsáveis, o meu prejuízo é quase O DOBRO DO VALOR DA COMPRA.

A Viajanet não respondeu ao e-mail, então eu tive que ligar no telefone 4007-1510. Expus o caso à atendente Milena, que disse que as únicas taxas que podem ser abatidas das penalidades de cancelamento são as de 40 dólares da Viajanet e a de 50 dólares da Aeroméxico, mas que continuará sendo cobrada a penalidade de 200 dólares, tudo isso por pessoa, (totalizando portanto 68% do valor da compra, o que CONTINUA SENDO EXTREMAMENTE ABUSIVO). Ao final da ligação, pedi que me fosse enviada a formalização por escrito da posição final da Viajanet. A atendente Evelin enviou um e-mail regras tarifárias e penalidades da Viajanet com cláusulas que apresentam INFORMAÇÕES CONFLITANTES com os artigos da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), além de não ter formalizado a posição irredutível da Viajanet, que, ao final da ligação, DEIXOU EM ABERTO o pedido de cancelamento que eu já havia formalizado por e-mail, já que, segundo a empresa, eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas, ou seja, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO.

Ressalto que não existem motivos para não haver reembolso conforme a legislação e os direitos do consumidor, uma vez que, com o meu aviso antecipado, a empresa pode perfeitamente colocar os meus bilhetes cancelados à disposição de outros clientes, não causando, portanto, prejuízos nem à Viajanet nem à Aeroméxico. Sobre essa questão, gostaria ainda de esclarecer que, segundo a ANAC, bilhetes não utilizados devem ser reembolsados, conforme portaria transcrita abaixo:

Portaria 676/2000 - ANAC Art. 7º O passageiro que não utilizar o bilhete de passagem terá direito, dentro do respectivo prazo de validade, à restituição da quantia efetivamente paga e monetariamente atualizada, conforme os procedimentos a seguir: § 1º Se o reembolso for decorrente de uma conveniência do passageiro, sem que tenha havido qualquer modificação nas condições contratadas por parte do transportador, poderá ser descontada uma taxa de serviço correspondente a 10% (dez por cento) do saldo reembolsável ou o equivalente, em moeda corrente nacional, a US\$ 25.00 (vinte e cinco dólares americanos), convertidos à taxa de câmbio vigente na data do pedido do reembolso, o que for menor. O artigo 740 do Código Civil prevê ainda uma taxa de apenas 5%: Art. 740. O passageiro tem direito a rescindir o contrato de transporte antes de iniciada a viagem, sendo-lhe devida a restituição do valor da passagem, desde que feita a comunicação ao transportador em tempo de ser renegociada. § 1º Ao passageiro é facultado desistir do transporte, mesmo depois de iniciada a viagem, sendo-lhe devida a restituição do valor correspondente ao trecho não utilizado, desde que provado que outra pessoa haja sido transportada em seu lugar. § 2º Não terá direito ao reembolso do valor da passagem o usuário que deixar de embarcar, salvo se provado que outra pessoa foi transportada em seu lugar, caso em que lhe será restituído o valor do bilhete não utilizado. § 3º Nas hipóteses previstas neste artigo, o transportador terá direito de reter até cinco por cento da importância a ser restituída ao passageiro, a título de multa compensatória.

Em resumo, estou ciente e bem informado dos meus direitos e de meus deveres. A taxa de cancelamento da minha compra deve ser de 5% a 10% do valor total segundo as leis brasileiras. Além disso, no ato da compra, as penalidades precisam estar explícitas ao cliente e EM MOMENTO ALGUM as taxas da companhia foram fornecidas no ato da minha compra. Portanto, reafirmo o pedido de cancelamento e NÃO AUTORIZO A COBRANÇA em meu cartão de crédito de nenhuma das penalidades informadas, uma vez que elas são abusivas e ferem os direitos do consumidor.

Por tudo o que foi exposto, e consciente de meus direitos e deveres, eu exijo a EFETIVAÇÃO DO

CANCELAMENTO da minha compra e também o REEMBOLSO dos débitos já efetuados em meu cartão de crédito.

O número da reserva de minha compra é 13455319.

(Nome do reclamante)

**Resposta da Empresa**

17/12/15 às 15h43

Olá Pedro,

Recebemos sua publicação e suas dúvidas. Verificaremos o que ocorreu para dar melhores esclarecimentos e satisfazê-lo como cliente.

O seu caso está em tratativa.

Atenciosamente,

Equipe Viajanet

Fonte: Reclame AQUI. Disponível em: < [https://www.reclameaqui.com.br/viajanet/valor-das-penalidades-de-cancelamento-e-quase-o-dobro-do-valor-da-compra\\_15911246/](https://www.reclameaqui.com.br/viajanet/valor-das-penalidades-de-cancelamento-e-quase-o-dobro-do-valor-da-compra_15911246/)>. Acesso em: 17 dez 2020.

Feita a leitura do texto carta de reclamação, solicitamos que você atente para as características desse gênero. É possível que, em algum momento de sua vida como usuário da linguagem, você seja motivado a escrever uma carta desse gênero.

**SLIDE 1:**



## SLIDE 2:



É usada para reclamar de algo (um serviço, um produto adquirido e que apresente defeito, entre outros motivos).

## SLIDE 3:

### TEXTO DE BASE PERSUASIVO- ARGUMENTATIVO

**PERSUASIVO:** texto cuja finalidade discursiva se define pelo convencimento

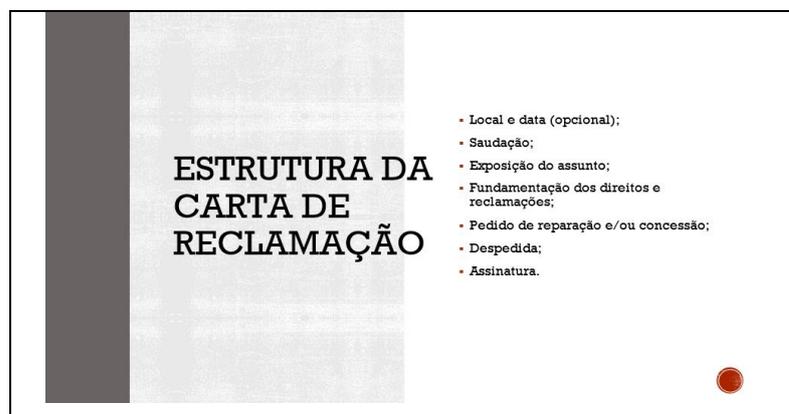
**ARGUMENTATIVO:** texto no qual se defende um ponto de vista com base em fatos, estatísticas.

## SLIDE 4:

### A QUEM RECLAMAR?

O autor da carta dirige-se à empresa ou a instituição cujos produtos ou serviços o levaram a sentir-se lesado.

## SLIDE 5:



**ESTRUTURA DA  
CARTA DE  
RECLAMAÇÃO**

- Local e data (opcional);
- Saudação;
- Exposição do assunto;
- Fundamentação dos direitos e reclamações;
- Pedido de reparação e/ou concessão;
- Despedida;
- Assinatura.

## SLIDE 6:



**IMPORTANT**

- Reclamar não é xingar, brigar, exigir soluções de problema à força. É preciso saber ser polido educado.

(Material elaborado pela autora)

## ATIVIDADES DE LEITURA

### Questões sobre o contexto de produção

1. O autor da carta de reclamação lida tentou outras alternativas, além desse canal, para solucionar o problema. Quais foram os meios que ele utilizou?
2. Em sua opinião, por que o autor da carta resolveu publicá-la nesse *site*?
3. A quem a carta se dirige?
4. Com que objetivo essa carta de reclamação foi escrita?

### Questão sobre conteúdo temático

5. Sobre o que é tratado no texto *Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra*?
6. Dentre as alternativas abaixo, assinale aquela que NÃO tem relação com a temática do texto.

(     ) A reclamação na carta refere-se a uma empresa de aviação que teria cobrado taxas absurdas para efetuar o cancelamento da compra de passagens aéreas. Trata-se de uma reclamação de um consumidor contra uma empresa de aviação diante do valor absurdo das taxas para o cancelamento da compra de passagens aéreas.

(     ) O reclamante apresenta uma insatisfação com a empresa Viajanet. Trata-se de uma reclamação em que o consumidor espera da empresa Viajanet uma redução no valor das taxas para cancelamento da compra de passagens aéreas.

(     ) Ao fazer o cancelamento de compras de passagens aéreas, o cliente foi beneficiado. Trata-se de uma carta de reclamação que visa denunciar a empresa Viajanet por cobranças ilegais de taxas para cancelamento da compra de passagens aéreas.

**Questões de compreensão e interpretação**

7. Qual valor o reclamante precisaria pagar pelo cancelamento das passagens aéreas, incluindo os valores das empresas Viajanet e Aeroméxico?
8. Qual é a porcentagem desse valor em relação ao que foi pago pelas passagens, de acordo com o autor da carta?
9. Qual é o prejuízo do reclamante?
10. Qual porcentagem Pedro está disposto a pagar pelo cancelamento?
11. Ao citar a portaria da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), o reclamante tornou seu argumento mais convincente? Por quê?
12. Qual é a exigência final feita pelo reclamante?
13. Em sua opinião, a empresa Viajanet responde de modo satisfatório à reclamação de Pedro? Comente sua resposta.

**Estilo de linguagem e Estrutura Composicional do Gênero carta de reclamação**

14. Que características textuais este gênero apresenta que o faz uma carta? Explique.
15. Por que esta carta está aberta ao público?
16. Você conhece outro tipo de carta que tenha essa característica de estar aberta ao público?
17. A linguagem usada no texto dessa carta de reclamação é adequada ao leitor a que ele se destina?
18. Como o discurso é manifestado? Em 1ª ou 3ª pessoa?
19. Há marcas de subjetividade? Quais? Isso acarreta algum sentido à compreensão global da carta?

Agora, vamos observar a estrutura composicional do texto do gênero carta de reclamação, que você leu nesta atividade. Veja que a carta em questão atende a um padrão formal próprio desse gênero.

### Local e data

São Paulo – SP

16/12/15 ÀS 12H49

### Relato do problema que é objeto da reclamação

Conforme e-mail enviado à Viajanet (sac@viajanet.com.br) em 15/12/2015, ressalto o pedido de CANCELAMENTO de compra de três passagens aéreas com data de ida para 15 de janeiro de 2016. Portanto, com 30 dias de antecedência, uma vez que por motivos profissionais não poderei mais fazer a viagem.

Nesse e-mail, a atendente Leila respondeu a uma ligação minha informando que as penalidades para o cancelamento da compra seriam no valor de 200 dólares + 50 dólares para a companhia aérea Aeroméxico, além de 40 dólares para a Viajanet. Tudo isso por passageiro, totalizando 870 dólares (3.488,71 reais) de penalidades de cancelamento. Considerando que o valor total de compra dos três bilhetes foi de 974,66 dólares (3.908,40 reais), as penalidades para o cancelamento são de 89% do valor da compra, **ou seja**, um valor EXTREMAMENTE ABUSIVO. Se adicionarmos a tudo isso o fato de ter sido declarado que os bilhetes não são reembolsáveis, o meu prejuízo é quase O DOBRO DO VALOR DA COMPRA.

A Viajanet não respondeu ao e-mail, então eu tive que ligar no telefone 4007-1510. Expus o caso à atendente Milena, que disse que as únicas taxas que podem ser abatidas das penalidades de cancelamento são as de 40 dólares da Viajanet e a de 50 dólares da Aeroméxico, mas que continuará sendo cobrada a penalidade de 200 dólares, tudo isso por pessoa, (totalizando portanto 68% do valor da compra, o que CONTINUA SENDO EXTREMAMENTE ABUSIVO). Ao final da ligação, pedi que me fosse enviada a formalização por escrito da posição final da Viajanet. A atendente Evelin enviou um e-mail regras tarifárias e penalidades da Viajanet com cláusulas que apresentam INFORMAÇÕES CONFLITANTES com os artigos da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), além de não ter formalizado a posição irredutível da Viajanet, que, ao final da ligação, DEIXOU EM ABERTO o pedido de cancelamento que eu já havia formalizado por e-mail, já que, segundo a empresa, eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas; enfim, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO.

### Argumentação do autor que sustenta sua posição

Ressalto que não existem motivos para não haver reembolso conforme a legislação e os direitos do consumidor, uma vez que, com o meu aviso antecipado, a empresa pode perfeitamente colocar os meus bilhetes cancelados à disposição de outros clientes, não causando, portanto, prejuízos nem à Viajanet nem à Aeroméxico. Sobre essa questão, gostaria ainda de esclarecer que, segundo a ANAC, bilhetes não utilizados devem ser reembolsados, conforme portaria transcrita abaixo:

Portaria 676/2000 - ANAC Art. 7º O passageiro que não utilizar o bilhete de passagem terá direito, dentro do respectivo prazo de validade, à restituição da quantia efetivamente paga e monetariamente atualizada, conforme os procedimentos a seguir: § 1º Se o reembolso for decorrente de uma conveniência do passageiro, sem que tenha havido qualquer modificação nas condições contratadas por parte do transportador, poderá ser descontada uma taxa de serviço correspondente a 10% (dez por cento) do saldo reembolsável ou o equivalente, em moeda corrente nacional, a US\$ 25.00 (vinte e cinco dólares americanos), convertidos à taxa de câmbio vigente na data do pedido do reembolso, o que for menor. O artigo 740 do Código Civil prevê ainda uma taxa de apenas 5%: Art. 740. O passageiro tem direito a rescindir o contrato de transporte antes de iniciada a viagem, sendo-lhe devida a restituição do valor da passagem, desde que feita a comunicação ao transportador em tempo de ser renegociada. § 1º Ao passageiro é facultado desistir do transporte, mesmo depois de iniciada a viagem, sendo-lhe devida a restituição do valor correspondente ao trecho não utilizado, desde que provado que outra pessoa haja sido transportada em seu lugar. § 2º Não terá direito ao reembolso do valor da passagem o usuário que deixar

de embarcar, salvo se provado que outra pessoa foi transportada em seu lugar, caso em que lhe será restituído o valor do bilhete não utilizado. § 3o Nas hipóteses previstas neste artigo, o transportador terá direito de reter até cinco por cento da importância a ser restituída ao passageiro, a título de multa compensatória.

Em resumo, estou ciente e bem informado dos meus direitos e de meus deveres. A taxa de cancelamento da minha compra deve ser de 5% a 10% do valor total segundo as leis brasileiras. Além disso, no ato da compra, as penalidades precisam estar explícitas ao cliente e EM MOMENTO ALGUM as taxas da companhia foram fornecidas no ato da minha compra. Portanto, reafirmo o pedido de cancelamento e NÃO AUTORIZO A COBRANÇA em meu cartão de crédito de nenhuma das penalidades informadas, uma vez que elas são abusivas e ferem os direitos do consumidor.

### **Parágrafo conclusivo: exposição resumida do que requer o reclamante**

Por tudo o que foi exposto, e consciente de meus direitos e deveres, eu exijo a EFETIVAÇÃO DO CANCELAMENTO da minha compra e também o REEMBOLSO dos débitos já efetuados em meu cartão de crédito.

O número da reserva de minha compra é 13455319.

### **Assinatura do reclamante**

Você deve ter notado que é preciso, ao compor a carta de reclamação, situá-la quanto ao local de onde se escreve e quanto à data; relatar o problema ocorrido com os detalhes necessários; expor os argumentos que justificam o atendimento de sua solicitação quanto à resolução do problema; apresentar uma conclusão em se que expresse resumidamente o que você requer que seja feito.

No módulo de produção escrita, que compõe este Caderno de Atividades, você deverá ter em mente este modo de composição de uma carta de reclamação quando for solicitado a produzir um texto deste gênero.

## **ATIVIDADE 2: LEITURA DO GÊNERO CARTA DE LEITOR**

O texto do gênero carta do leitor, sem título, é uma proposta que fez parte da prova de redação do Vestibular 2013 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A carta foi escrita por um candidato para criticar a notícia “Cães vão tomar uma ‘gelada’

com cerveja pet”. Vamos, então, ler e explorar o texto, assim como conhecer mais acerca do gênero carta de leitor.

Prezados redatores,

Acompanho diariamente este jornal – e não o leio, apenas; mas também me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido. Dessa forma, ao renegar a posição de leitor passivo, me vejo na função de expressar meu descontentamento perante a matéria veiculada no caderno “Cotidiano” do último dia 22 de julho, que tinha por objetivo informar sobre uma nova linha de cerveja para cães. Abarcada pela explosão de produtos de consumo humano que ganharam versões para animais domésticos, a reportagem exalta a bebida para os cães, como se ela levasse a outro nível o companheirismo do animal, que agora acompanha o dono até na “cervejinha” de cada dia. Inclusive, o texto ilustra esta ideia por meio do caso de um cachorro que foi inserido pelos donos, com sua cerveja especial, na festa de comemoração por um time de futebol.

Me incomoda, assim, que não surja na matéria nenhum questionamento sobre consequências mais sérias desta banalização do consumo de álcool em nossa sociedade (mesmo que a bebida dos cães não possua teor etílico, a referência é clara), principalmente entre aqueles que possuem menos maturidade para avaliar suas atitudes: os adolescentes. Dados de um estudo publicado no periódico “*Drugs and Alcohol Dependence*” mostram que 88% dos jovens brasileiros de 14 a 17 anos entrevistados na pesquisa já se embebedaram ao menos uma vez na vida, sendo um terço deles num período recente de um ano. A pesquisa também revela que, muitas vezes, o contato com a bebida se associa ao ambiente familiar, já que quase 25% daqueles que afirmaram ter se embestado estavam em casa própria ou de parentes quando o fizeram pela última vez. Além disso, 17% foram acompanhados por pais ou tios, o que denuncia a naturalidade com que tal atitude é encarada por seus responsáveis. Então, se agora até o cão está apto a compartilhar da bebida, como fazer com que os jovens não se sintam ainda mais estimulados a abusar do consumo de álcool?

Não pretendo me colocar por meio desta como um moralista ou defensor do que alguns chamariam de “bons costumes”, mas me indigna o fato de que este jornal não tenha proposto um debate relevante sobre o assunto, e simplesmente transcreva um fato que contribui na institucionalização velada do abuso de álcool por parte dos jovens.

O.D.M.

Fonte: <https://bemvin.org/manual-do-professor-v3.html?page=66>

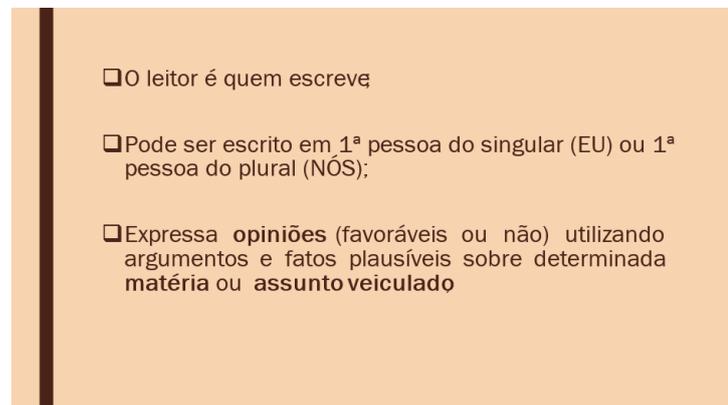
Após a leitura desse texto do gênero carta de leitor, fique atento às características desse gênero, que é um dispositivo de linguagem que dá voz aos leitores que habitualmente acompanham matérias em jornais, revistas.

A seguir, apresenta-se um conjunto de slides sobre características de uma carta de leitor.

## SLIDE 1:



## SLIDE 2:



## SLIDE 3:



SLIDE 4:

### O que é preciso para escrever?

- ❑ Especifique o assunto;
- ❑ Trace previamente o objetivo da carta. Você irá opinar, sugerir, debater, refletir...
- ❑ Escreva um texto com uma linguagem clara, precisa e objetiva.

SLIDE 5:

### Para quem escrever?

❑ É destinada ao diretor do veículo, ao editor ou ao jornalista responsável pela matéria comentada.




SLIDE 6:

### Carta do Leitor

São Paulo, 22 de novembro de 2008.

À revista Veja,

Gostaria de parabenizar a equipe de redação pela excelente entrevista. Eu, como homem e responsável pelo sustento do lar, concordo plenamente com os argumentos apresentados pelo historiador Van Creveld. Nós homens carregamos nos ombros uma carga imensa, seja por motivos de ordem financeira ou familiar. E, por isso, com certeza, sofremos muito mais com o estresse do que as mulheres que desfrutam de paz e tranquilidade em seus lares.

Atenciosamente,  
José Antônio Souza

### ESTRUTURA DA CARTA DE LEITOR

- Local e data;
- Destinatário;
- Impressões do autor (críticas, elogios, sugestões);
- Saudação final;
- Assinatura.

(Material elaborado pela autora)

## ATIVIDADES DE LEITURA

### Questões sobre o contexto de produção

1. A quem a carta se dirige? Por quê?
2. Com que objetivo essa carta de leitor foi escrita?
3. O que é possível inferir sobre o autor da carta?

### Questão sobre conteúdo temático

4. Sobre do que é tratado nesta carta de leitor?

### Questões de compreensão e interpretação

5. Qual o objetivo do caderno “Cotidiano” do dia 22 de julho?
6. O que incomoda o leitor ?
7. O que o leitor quis dizer no trecho sobre o companheirismo do animal “que agora acompanha o dono até na *cervejinha*”?
8. Qual porcentagem de jovens afirmam ter se embebedado ao menos uma vez na vida?
9. Qual a faixa etária de jovens que afirmam ter se embebedado ao menos uma vez na vida?
10. Qual é o posicionamento do leitor expresso nessa carta?
11. Qual é a exigência final feita pelo reclamante?
12. Releia este trecho “Não pretendo me colocar por meio desta como um moralista ou defensor do que alguns chamariam de ‘bons costumes’ [...]” e explique seu objetivo.

### Estilo de Linguagem e Estrutura Composicional do Gênero Carta do Leitor

13. A linguagem usada no texto dessa carta de leitor é adequada ao interlocutor a que ele se destina? Como o discurso é manifestado? Em 1ª ou 3ª pessoa?
14. Há marcas de subjetividade? Quais? Isso acarreta algum sentido à compreensão global da carta de leitor?
15. Que características textuais este gênero apresenta que o faz uma carta?

É importante agora observar a estrutura composicional do texto do gênero carta de leitor, de que estamos tratando nesta atividade. Veja como esse texto se estrutura:

#### Destinatário

Prezados redatores,

#### Relato do fato ocorrido que motivou a redação da carta

Acompanho diariamente este jornal – e não o leio, apenas; mas também me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido. Dessa forma, ao renegar a posição de leitor passivo, me vejo na função de expressar meu descontentamento perante a matéria veiculada no caderno “Cotidiano” do último dia 22 de julho, que tinha por objetivo informar sobre uma nova linha de cerveja para cães. Abarcada pela explosão de produtos de consumo humano que ganharam versões para animais domésticos, a reportagem exalta a bebida para os cães, como se ela levasse a outro nível o companheirismo do animal, que agora acompanha o dono até na “cervejinha” de cada dia. Inclusive, o texto ilustra esta ideia por meio do caso de um cachorro que foi inserido pelos donos, com sua cerveja especial, na festa de comemoração por um time de futebol

#### Argumentação do autor que sustenta seu posicionamento

Me incomoda, assim, que não surja na matéria nenhum questionamento sobre consequências mais sérias desta banalização do consumo de álcool em nossa sociedade (mesmo que a bebida dos cães não possua teor etílico, a referência é clara), principalmente entre aqueles que possuem menos maturidade para avaliar suas atitudes: os adolescentes. Dados de um estudo publicado no periódico “Drugs and Alcohol Dependence” mostram que 88% dos jovens brasileiros de 14 a 17 anos entrevistados na pesquisa já se embebedaram ao menos uma vez na vida, sendo um terço deles num período recente de um ano. A pesquisa também revela que, muitas vezes, o contato com a bebida se associa ao ambiente familiar, já que quase 25% daqueles que afirmaram ter se embebedado estavam em casa própria ou de parentes quando o fizeram pela última vez. Além disso, 17% foram acompanhados por pais ou tios, o que denuncia a naturalidade com que tal atitude é encarada por seus responsáveis. Então, se agora até o cão está apto a compartilhar da bebida, como fazer com que os jovens não se sintam ainda mais estimulados a abusar do consumo de álcool?

**Parágrafo conclusivo: expectativa do autor quanto à conduta do jornal**

Não pretendo me colocar por meio desta como um moralista ou defensor do que alguns chamariam de “bons costumes”, mas me indigna o fato de que este jornal não tenha proposto um debate relevante sobre o assunto, e simplesmente transcreva um fato que contribui na institucionalização velada do abuso de álcool por parte dos jovens.

**Assinatura** (iniciais do nome do autor)

O.D.M

Lembre-se, quando for escrever um texto do gênero carta de leitor, que você precisa dar uma organização ao seu texto, conforme aprendeu nesta atividade.

### MÓDULO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Neste módulo, vamos procurar conhecer mais acerca de como se constrói a argumentação por meio de recursos da língua. Você já deve estar informado de que na construção de um texto argumentativo é fundamental saber usar procedimentos acionados pelo autor para levar o leitor a crer no que o texto afirma e ser então convencido das conclusões do autor.

Os procedimentos argumentativos são de diferentes ordens, todos igualmente importantes:

1. O texto deve ter unidade, ou seja, tratar de um mesmo tema central. Isso significa dizer que não se deve desviar o texto para tratar de assuntos que não estejam diretamente relacionados com o assunto do texto.
2. É importante a comprovação das ideias que são defendidas no texto por meio de citações de autoridades no assunto. Isso só é possível se você tiver suficientemente conhecimento do tema abordado.
3. Exemplificar adequadamente (com fatos, dados estatísticos) as afirmações fortalece a argumentação. A ideia, por ser algo abstrato, ganha confiabilidade se vem acompanhada de dados concretos.
4. Considerar os argumentos contrários aos que o autor do texto defende é também um procedimento argumentativo de grande importância.
5. O texto deve ter coerência, ou seja, organização lógica nas relações que se estabelecem entre seus segmentos.
6. Empregar adequadamente recursos linguísticos chamados operadores argumentativos (ou conectores argumentativos) é necessário para que a argumentação seja bem construída.

Há muitos operadores argumentativos. Vamos conhecer, pelo menos, uma parte deles no quadro abaixo. Importante saber que cada operador tem uma função no texto.

a) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*.

“Fumar é extremamente prejudicial à saúde, podendo causar doenças respiratórias graves, problemas de pele e, **até mesmo**, problemas de infertilidade.”

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, não só ... mas também*.

“Os operários protestam, reclamam **e** exigem explicações.”

c) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: *logo, portanto, pois*.

“40% da cidade de Belém fica abaixo do nível do mar, portanto parte da cidade sofre expressiva influência do regime das marés.”

d) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: *ou, ou então, seja ...seja, quer ...quer*.

“Seremos vencedores **ou** iremos provar o amargor da derrota?”

e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão: *mais que, menos ... que, tão ...como, tal ... como*.

“José é **tão** bem preparado como tradutor **quanto** Pedro.” (conclusão: portanto poderia ser também o escolhido para assumir um lugar na editora Nova Fronteira)

f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação: *porque, já que, pois, que, porquanto*.

“Não há, a princípio, condições de o ser humano habitar em Marte, **porque** a atmosfera desse planeta consiste em 95% de dióxido de carbono e nela há apenas traços de oxigênio.”

g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entre outros), embora (se bem que, ainda que, posto que, entre outros)*.

“O grupo jogou bem, mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.”

h) Operadores que acrescentam uma provável constatação da declaração:  
*tanto que*

“Encontrei seu namorado na missa, **tanto que** ele estava de camisa azul”

i) Operadores que expressam uma generalização do fato anterior ou uma extensão da ideia nele contida: *aliás, é verdade que, de fato, também*

“Odeio circo. **Aliás** odeio tudo que me encanta e depois vai embora.”

j) Operadores que corrigem, suspendem ou redefinem o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando o comprometimento com a verdade do que foi dito ou questiona a legitimidade da enunciação: *isto é, ou seja, quer dizer.*

“O Procon Belém percebeu que havia abusos de preços dos materiais de construção, **ou seja**, a cobrança de valores absurdos na areia, cimento e tijolo.”

k) Operadores que particulariza e/ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentado anteriormente: *por exemplo, como, a saber, tais como.*

“O homem, por meio de sua inteligência e capacitação, chega a atingir as coisas sensíveis e corporais e também as realidades imateriais e incorporais.

Como **por exemplo**: a verdade, o tempo, o espaço, o bem, a virtude etc.”

Quadro elaborado com base nos estudos de Koch (2002, 2003, 2015)

Para exercitar seu conhecimento sobre os operadores argumentativos, vamos retomar os textos **Carta de reclamação: Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra** e **Carta de leitor** constantes do módulo anterior. Volte aos textos para desenvolver as atividades abaixo.

### **ATIVIDADE 1: CARTA DE RECLAMAÇÃO**

1 Observe o trecho da citada carta de reclamação: “Conforme e-mail enviado à Viajanet (sac@viajanet.com.br) em 15/12/2015, resalto o pedido de CANCELAMENTO de compra de três passagens aéreas com data de ida para 15 de janeiro de 2016, portanto, com 30

dias de antecedência, uma vez que por motivos profissionais não poderei mais fazer a viagem” (1º parágrafo). Qual a função do operador argumentativo “**uma vez que**”, nesse trecho, quanto à intenção comunicativa do autor?

2 A respeito do enunciado “A Viajanet não respondeu ao e-mail, então eu tive que ligar no telefone 4007-1510” (início do 3º parágrafo), reflita: a relação entre a primeira e a segunda oração, marcada pelo operador “**então**”, é de conclusão para uma ideia expressa ou de consequência de um fato?

3 Sobre o trecho “... ao final da ligação, (a Viajanet) DEIXOU EM ABERTO o pedido de cancelamento que eu já havia formalizado por e-mail, já que, segundo a empresa, eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas; enfim, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO” (3º parágrafo), responda:

- a) Qual enunciado, nesse trecho, explica o motivo de a empresa Viajanet ter deixado em aberto o pedido de cancelamento de compra de passagem feito pelo reclamante?
- b) Com base em que argumento o reclamante julga que ele pode contestar as penalidades abusivas impostas pela Viajanet?

4 Neste outro trecho: “Ressalto que não existem motivos para não haver reembolso conforme a legislação e os direitos do consumidor, uma vez que, com o meu aviso antecipado, a empresa pode perfeitamente colocar os meus bilhetes cancelados à disposição de outros clientes, não causando, portanto, prejuízos nem à Viajanet nem à Aeroméxico.”,

- a) Que argumentos justificam a conclusão “não causando, portanto, prejuízo nem à Viajanet nem à Aeroméxico”?
- b) Em “uma vez que, com o meu aviso antecipado, a empresa pode perfeitamente colocar os meus bilhetes cancelados à disposição de outros clientes”, o operador **uma vez que** poderia ser substituído por quais outros operadores argumentativos?

5 No trecho “A atendente Evelin enviou um e-mail regras tarifárias e penalidades da Viajanet com cláusulas que apresentam INFORMAÇÕES CONFLITANTES com os artigos da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), além de não ter formalizado a posição irreduzível da Viajanet, que, ao final da ligação, DEIXOU EM ABERTO o pedido de cancelamento que eu já havia formalizado por e-mail; enfim, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO.”(final do 3º parágrafo), o operador **além de** tem a função de ligar enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão.

- a) Que argumentos esse operador introduz?
- b) Qual é a conclusão a que se chega?

6 Observe os elementos destacados no trecho “**Além disso**, no ato da compra, as penalidades precisam estar explícitas ao cliente e em momento algum as taxas da companhia foram fornecidas no ato da minha compra.” (6º parágrafo). Os operadores **além disso** e **e** cumprem na construção da argumentação a função de:

- a) Acrescentar informações complementares ao pedido do reclamante.
- b) Introduzir argumentos para uma mesma conclusão.
- c) Fazer uma correção sobre informações antes apresentadas.

7 Observe o operador argumentativo destacado no fragmento “[...] as únicas taxas que podem ser abatidas das penalidades de cancelamento são as de 40 dólares da Viajanet e a de 50 dólares da Aeroméxico, **mas** continuará sendo cobrada a penalidade de 200 dólares (totalizando portanto 68% do valor da compra, o que CONTINUA SENDO EXTREMAMENTE ABUSIVO)” (3º parágrafo).

- a) A partir dos dois posicionamentos da empresa Viajanet relacionados pelo operador **mas**, apresenta-se entre parênteses a conclusão a que o reclamante chega. Reflita: Por que essa conclusão está entre parênteses?
- b) Substitua o operador **mas** (3º parágrafo) do fragmento anterior de maneira que o sentido do trecho não se altere.

8 Considerando a argumentação construída pelo reclamante na carta em que expõe seu problema com a empresa Viajanet, qual a importância de ele ter transcrito a Portaria 676/2000 – ANAC?

## **ATIVIDADE 2: CARTA DE LEITOR**

1 Releia a passagem da carta: “Acompanho diariamente este jornal – **e** não o leio, apenas; **mas também** me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido. Dessa forma, ao renegar a posição de leitor passivo, me vejo na função de expressar meu descontentamento perante a matéria veiculada no caderno ‘Cotidiano’ do último dia 22 de julho, que tinha por objetivo informar sobre uma nova linha de cerveja para cães.” (1º parágrafo).

- a) No enunciado “**e** não o leio, apenas, **mas também** me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido.”. Que função os operadores **e** e **mas também** cumprem na construção da argumentação desse enunciado?
- b) Que operador (**e** ou **mas também**) introduz o argumento mais forte para a conclusão intencionada pelo autor da carta?

2 A carta de leitor é um texto em que o remetente expõe seu ponto de vista e apresenta argumentos, pois busca a adesão de outros leitores ao seu posicionamento.

- a) Nessa da carta, o autor se vale de que argumentos para se contrapor à banalização do consumo de álcool em nossa sociedade?
- b) Que operadores argumentativos relacionam esses argumentos?

3 Na construção da carta, qual a importância do enunciado “Inclusive, o texto ilustra esta ideia por meio do caso de um cachorro que foi inserido pelos donos, com sua cerveja especial, na festa de comemoração por um time de futebol” (1º parágrafo), construído pelo operador argumentativo **inclusive**?

4 Resuma na forma de um esquema quais os argumentos levantados pelo autor (2º parágrafo) para sustentar o questionamento conclusivo sobre o tema tratado na carta? E que operador argumentativo introduz esse questionamento?

5 Atente ao enunciado: “Não pretendo me colocar por meio desta como um moralista ou defensor do que alguns chamariam de “bons costumes”, mas me indigna o fato de que este jornal não tenha proposto um debate relevante sobre o assunto, e simplesmente transcreva um fato que contribui na institucionalização velada do abuso de álcool por parte dos jovens” (último parágrafo). Qual dos dois posicionamentos do autor, relacionados pelo operador argumentativo **mas**, tem mais relevância para mobilizar a adesão do leitor às críticas construídas pelo autor da carta?

6 No 2º parágrafo, o autor faz esta reflexão: “Me incomoda, assim, que não surja na matéria nenhum questionamento sobre consequências mais sérias desta banalização do consumo de álcool em nossa sociedade (mesmo que a bebida dos cães não possua teor etílico, a referência é clara), principalmente entre aqueles que possuem menos maturidade para avaliar suas atitudes: os adolescentes.”

a) Qual a importância do enunciado “mesmo que a bebida dos cães não possua teor etílico...” (2º parágrafo), introduzido pelo operador argumentativo **mesmo que** na construção da crítica feita pelo autor da carta?

b) Que outro operador argumentativo pode substituir o operador **mesmo que** no citado enunciado sem comprometer o sentido original?

## MÓDULO 4: PRODUÇÃO ESCRITA

### PLANEJAMENTO

- I. Você aprendeu com o **Módulo Aprofundando sua capacidade de leitura de textos argumentativos** as características do gênero carta de reclamação e com o **Módulo Análise linguística** de como se constrói a argumentação por meio de operadores argumentativos. Agora neste **4º Módulo**, você produzirá uma carta de reclamação. Para isso você pensará em uma situação real ou imaginária de um produto que tenha comprado e que esteja com defeito. O produto pode ser, por exemplo, um artigo eletrônico (como celular, computador, fone de ouvido). Vamos imaginar que você tenha tentado resolver o problema indo até a loja, por e-mail ou por telefone, mas sem obter solução para o problema.

Após ter decidido sobre o que irá reclamar, atente para as principais características do gênero carta de reclamação:

É um gênero em que o reclamante deve apresentar sua queixa e utilizar argumentos que justifiquem e sustentem sua reclamação. A linguagem deve ser clara e objetiva. Geralmente é escrita em 1ª pessoa.

- ✓ Se a carta de reclamação for com base em uma situação real de insatisfação, você poderá publicá-la em um *site* de reclamação apropriado como, por exemplo, o *Reclame AQUI*. Todas as cartas de reclamação serão expostas em um painel na escola. Não se esqueça de dar um título a sua carta de reclamação.

Conforme você já deve ter aprendido, a carta de reclamação que você vai escrever deve ter uma composição estrutural própria desse gênero. Sua carta deverá apresentar, assim, a seguinte composição:

LOCAL E DATA

RELATO DO PROBLEMA QUE É OBJETO DA RECLAMAÇÃO

ARGUMENTAÇÃO DO RECLAMANTE

PARÁGRAFO CONCLUSIVO: EXPOSIÇÃO RESUMIDA DO QUE REQUER O RECLAMANTE

ASSINATURA

**Antes de dar início à sua produção, você deve realizar as seguintes ações:**

- 1) Pesquisar, no site *www.procon.al.gov.br*, o documento Cartilha do Consumidor, e reproduzir as seções que tratam dos seguintes temas:
  - a) Direitos do consumidor
  - b) Práticas abusivas
  - c) Distinção entre produto e serviço.
  - d) O que você pode exigir
  - e) Prazos para reclamar
- 2) Reproduzir as citadas seções e apresentar em sala de aula para leitura compartilhada.

**É HORA DE PRODUZIR SUA CARTA DE RECLAMAÇÃO.**







## MÓDULO 5: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Neste módulo, você será informado sobre como poderá ser divulgada a sua carta de reclamação. Se você escreveu sua carta com base em uma situação real de insatisfação, poderá publicá-la em um *site* de reclamação apropriado.

Todas as cartas de reclamação serão expostas em um painel. A data especial para isso será o dia da *Feira Cultural da Escola*, na exposição de trabalhos da disciplina Português.

As ações deste módulo consistem em:

- 1) Digitar sua carta de reclamação.
- 2) Organizar juntamente com o professor o espaço, na escola, para divulgação de sua carta.
- 3) Preparar panfletos com informações sobre Direitos Básicos do Consumidor para serem distribuídos durante o evento de divulgação das cartas.

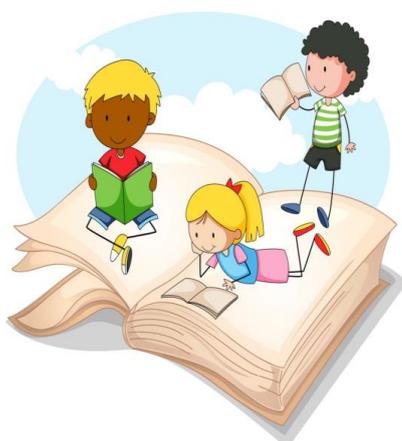
# MANUAL DO PROFESSOR

ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA



PROFLETRAS

**CONHECENDO OS  
OPERADORES  
ARGUMENTATIVOS A  
PARTIR DE GÊNEROS DOS  
CAMPOS JORNALÍSTICO E  
DE ATUAÇÃO NA VIDA  
PÚBLICA**



## APRESENTAÇÃO

**Caro colega professor,**

Este manual contém os conteúdos, objetivos e orientações de cada atividade que compõe o produto didático “Conhecendo os operadores argumentativos a partir de gêneros dos campos jornalístico e de atuação na vida pública”.

De posse do manual, você poderá acompanhar o percurso de cada módulo que constitui o produto didático, prever o tempo de realização das atividades conforme o tipo de questão, a estratégia sugerida e o tipo de objetivo a ser alcançado. Poderá também, a partir da operacionalização dos módulos, construir outros projetos didáticos que sigam o mesmo pressuposto teórico, não só no que se refere à concepção de língua e linguagem, mas também em relação a questões de metodologia e didática.

Nesse sentido, assinalamos que o material didático de que trata este manual foi elaborado com a intenção de construir uma experiência de ensino, entre outras tantas possíveis, que possibilite aos alunos mais desenvoltura como leitor/produtor de textos. Portanto, a proposta para o desenvolvimento das atividades apresenta-se aberta à sua contribuição como professor de Língua Portuguesa, pois, certamente, há proposições de trabalho, entre as sugeridas, que já fizeram ou fazem parte de sua prática docente, de modo que outras poderiam ser acrescentadas ao material.

Assim, espera-se que este breve manual elucide a natureza do produto didático proposto.

Bom trabalho!

A autora

## MÓDULO 1: RECONHECENDO A ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

### QUESTÃO 1 a 9

**OBJETIVO:** Reconhecer a argumentação linguística no gênero artigo de opinião.

**TEMA ABORDADO:** Introdução da Pena de morte no Brasil

**CONTEÚDO:** Elementos do contexto de produção

**ORIENTAÇÕES:** A partir desta questão, o aluno será direcionado a identificar as informações sobre o autor, o modo de circulação do texto do gênero artigo de opinião, a estrutura desse gênero e argumentos que compõem o texto. As questões devem ser respondidas oralmente.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

## MÓDULO 2: APROFUNDANDO SUA CAPACIDADE DE LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

**ATIVIDADE 1:** LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO *CARTA DE RECLAMAÇÃO*

**TEMA ABORDADO:** Valor absurdo das taxas para o cancelamento da compra de passagens aéreas.

Neste módulo, após a leitura do artigo de opinião selecionado para a atividade, sugerimos que você acompanhe os alunos na leitura dos slides<sup>4</sup> apresentados na Atividade, com os quais se expõe a natureza do gênero em estudo. Este é um momento oportuno para abrir-se um espaço para explorar o conhecimento prévio do aluno.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

### QUESTÕES 1 a 4

---

<sup>4</sup> Esses slides fazem parte da dissertação de: BEZERRA, Suellem. Compreensão e construção de relações de causalidade com valor argumentativo: proposta de ensino para alunos do fundamental (Dissertação de Mestrado em Letras), Universidade Federal do Pará, 2020.

Nessa dissertação, o artigo opinião é o gênero em torno do qual se desenvolve a proposta de ensino inserida na dissertação.

Recomendamos a leitura.

**OBJETIVO:** Identificar os componentes referentes ao contexto de produção.

**CONTEÚDO:** Elementos do contexto de produção

**ORIENTAÇÕES:** A partir destas questões, o aluno será direcionado a identificar os elementos que compõem o gênero discursivo, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Por uma questão didática, os elementos são tratados separadamente, contudo eles não se desassociam<sup>5</sup>, pois todos estão ligados ao contexto de produção: quem fala, para quem, lugar social do interlocutor, seu posicionamento ideológico, momento histórico, finalidade do gênero e suporte/veículo que abriga o gênero.

### QUESTÕES 5 e 6

**OBJETIVO:** Identificar a temática da carta de reclamação e o que pode se refletir/aprender com ela.

**CONTEÚDO:** Temática do texto

**ORIENTAÇÕES:** A partir da identificação do contexto de produção, você pode estimular os alunos a identificarem qual o conteúdo temático do texto. É muito importante que eles exercitem a capacidade de reconhecer em um texto complexo, como a carta de reclamação apresentada na atividade, qual o tema que enseja toda a argumentação construída no texto.

### QUESTÕES 7 a 13

**OBJETIVOS:** Produzir as respostas conforme os tipos de perguntas.

**CONTEÚDO:** Compreensão e interpretação do texto

**ORIENTAÇÕES:** Nestas atividades, as perguntas de leitura são propostas por níveis de compreensão: *literal, inferencial, interpretativa e de interpretação*. Menegassi (2010, p. 179-187) no livro *Leitura e ensino*, a partir dos estudos de Solé (1998), define as perguntas como:

---

<sup>5</sup> Foi Bakhtin (2003), no livro *Estética da criação verbal*, quem primeiro abordou os elementos que constituem o gênero discursivo quando, ao tratar do campo da linguagem, defendeu que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados orais e escritos materializados por gêneros discursivos, ou seja, formas de dizer sócio-historicamente constituídas.

- A) Perguntas literais/de resposta textual:** *são perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas de cópia, mas perguntas que fazem o leitor buscar as respostas no texto. São perguntas que exigem do aluno que ele compreenda o enunciado para que a resposta seja produzida.*
- B) Perguntas de resposta inferencial (de pensar e buscar):** *são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, embora as respostas não estejam explicitamente no texto, estão ligadas a ele. Por isso, que esse tipo de pergunta de leitura exige que o leitor faça inferência, relacione os diversos elementos do texto lido e construa sentido fora do texto.*
- C) Perguntas de resposta interpretativa (perguntas de elaboração pessoal):** *são perguntas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas apenas dele, é necessário a ativação dos seus conhecimentos prévios e/ou opinião de leitor para poder construir sua resposta, sem, contudo, desconsiderar tudo o que já foi visto e discutido sobre o texto a partir dos outros tipos de pergunta (Literal e Inferencial). As perguntas remetem o leitor a elaborar uma resposta ligadas às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria.*

Dadas as devidas definições, constata-se que o professor “saber produzir e organizar as perguntas, a partir das concepções de leitura” — foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor — “permite ao professor efetivar seu papel de mediador no processo” de formação e desenvolvimento do aluno-leitor. (MENEGASSI, 2010, p. 179).

- D) Perguntas de Interpretação:** *são perguntas cujas respostas exigem do leitor, além de articular o tema do texto à sua vida pessoal, que ele se posicione sobre o tema lido, opine, mostre seu posicionamento de leitor crítico, defenda seu ponto de vista.*

É necessário, durante o processo de construção de perguntas, que seja respeitada a ordenação e sequenciação dessas perguntas. Contudo, ressalta-se que as quatro etapas de leitura (compreensão literal, inferencial, interpretativa e de interpretação<sup>6</sup>) são divididas por uma questão didática, pois elas acontecem simultânea e concomitantemente.

### **QUESTÃO 14 a 19**

**OBJETIVO:** Identificar os elementos que compõem a estrutura composicional do gênero carta de reclamação.

**CONTEÚDO:** Estrutura composicional

**ORIENTAÇÕES:** Esta questão aborda os aspectos estruturais do gênero carta de reclamação, ou seja, características específicas que compõem este tipo de gênero. Portanto, é fundamental que o aluno identifique que fato marcante desencadeou a reclamação; que outros fatos mostram progressão da carta de reclamação; a presença da linguagem subjetiva marcada pelos pronomes e verbos de 1ª pessoa; o protagonismo de quem faz a reclamação.

Lembre-se da importância de ajudar o aluno a reconhecer a estrutura que lhe é subjacente (um modelo estrutural, um esquema abstrato com base no qual se pode preencher os vazios com investimento semântico próprio de cada texto). Esse esquema é preenchido, assim, na superfície do texto e determina a sua progressão coerente.

Naturalmente estamos cientes de que o conhecimento sobre a estrutura que organiza um texto de um dado gênero não é suficiente por si só para que se produza um texto. Outros conhecimentos devem ser acionados no processo que gera um texto, que dizem respeito à construção de conhecimentos de mundo (não se escreve uma carta de reclamação sem ter um conhecimento mínimo da legislação que ampara o direito do consumidor; não se produz uma bula de remédio sem um processo de pesquisa das propriedades do medicamento; não se discute acerca da existência, por exemplo da pena de morte como sanção penal, sem que se tenha algum conhecimento de direito

---

<sup>6</sup> Caso o professor queira aprofundar mais a respeito do processo de leitura, pode consultar as produções do renomado professor e escritor Renilson José Menegassi, em *Compreensão e Interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*, Revista UNIMAR 17(I):85-94,1995; *Leitura e ensino*, cap. 7, EDUEM, 2010.

jurídico (que estuda, analisa e comenta as leis). Também o processo de construção de um texto impõe um conhecimento sobre a linguagem em termos de escolhas linguísticas que concorram para alcançar-se intenções comunicativas e para levar-se a bom termo as relações interlocutivas.

Feita essa ressalva, assinalamos que, como professores, sabemos das muitas dificuldades dos alunos, entre as quais a de estruturar seus textos: muitas vezes, eles chegam a organizar um texto do gênero carta (que é foco da presente proposta didática) em um só parágrafo por não terem assimilado características do gênero quanto ao seu modo de composição. Um exemplo concreto dessa dificuldade é o que se apresenta neste texto (carta de solicitação) produzido por um aluno do 8º ano, no qual não há uma composição do texto adequada ao gênero.

*“Venho por meio desta, comunicar-lhe sobre o Bairro do Samaumeiro. Que as vezes temos falta de energia e esse problema dura muitos dias ou até semanas e também sobre uma Vala que foi feita durante que foi feito o asfalto e a falta de tubo para preencher essa Vala.”*

(Produção escrita que é parte do *corpus* da pesquisa que ensejou a elaboração da presente proposta didática)

Para ajudar o aluno a compreender como se organiza a estrutura de um texto do gênero carta de reclamação, segmentamos o texto carta de reclamação apresentado na atividade (material do aluno), visando a ilustrar o modo de composição de um texto do gênero em questão.

## **ATIVIDADE 2: LEITURA DO GÊNERO CARTA DE LEITOR**

Tema: Banalização do consumo de álcool na sociedade

Após a leitura do texto do gênero carta de leitor selecionado para estudo, sugerimos que você dialogue com o aluno acerca do conteúdo dos slides apresentados na atividade, os quais põem em destaque as características do gênero abordado. Aproveite para saber qual o conhecimento prévio do aluno a esse respeito.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

### QUESTÕES 1 a 3

**OBJETIVO:** Identificar os componentes referentes ao contexto de produção.

**CONTEÚDO:** Elementos do contexto de produção

**ORIENTAÇÕES:** A partir destas questões, o aluno será direcionado a identificar os elementos que caracterizam o gênero discursivo, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Por uma questão didática, os elementos são tratados separadamente, contudo eles não se desassociam, pois todos estão ligados ao contexto de produção: quem fala, para quem, lugar social do interlocutor, seu posicionamento ideológico, momento histórico, finalidade do gênero e suporte/veículo que abriga o gênero.

### QUESTÃO 4

**OBJETIVO:** Identificar a temática da carta de leitor e o que pode se refletir/aprender com ela.

**CONTEÚDO:** Temática do texto

**ORIENTAÇÕES:** A partir da identificação do contexto de produção, você pode estimular os alunos a identificarem o conteúdo temático.

### QUESTÕES 5 a 12

**OBJETIVOS:** Produzir as respostas conforme os tipos de perguntas.

**CONTEÚDO:** Compreensão e interpretação do texto

**ORIENTAÇÕES:** Nestas atividades, as perguntas de leitura são propostas por níveis de compreensão: *literal, inferencial, interpretativa e de interpretação.*

### QUESTÃO 13 a 15

**OBJETIVO:** Identificar os elementos que compõem a estrutura composicional do gênero carta de leitor.

**CONTEÚDO:** Estrutura composicional

**ORIENTAÇÕES:** Esta questão aborda os aspectos estruturais do gênero carta de leitor, ou seja, características específicas que compõem este tipo de gênero. Portanto, é

fundamental que o aluno identifique que fato marcante desencadeou a crítica; que outros fatos mostram progressão da carta de leitor; a presença da linguagem subjetiva marcada pelos pronomes e verbos de 1ª pessoa; o protagonismo de quem faz a crítica. Não deve faltar a orientação sobre como se estrutura um texto do gênero carta de leitor, o que pode ser feito com a exposição de um esquema que revele cada uma das partes que produzem a superestrutura do texto. Esse é um passo inicial muito importante para o aluno exercitar sua competência na produção escrita de textos. Por isso, ao fim da atividade (material do aluno) apresenta-se a segmentação do texto em estudo em sua composição, conforme a natureza do gênero a que pertence.

### MÓDULO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA

#### **ATIVIDADE 1: LEITURA DO TEXTO DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO**

##### **QUESTÃO 1 a 8**

**OBJETIVO:** Conhecer mais acerca de como se constrói a argumentação no texto.

**CONTEÚDO:** Operadores argumentativos

**ORIENTAÇÕES:** O módulo Análise Linguística refere-se a questões específicas de gramática em seu funcionamento no texto, cujo objetivo é fazer o aluno refletir sobre a importância dos operadores argumentativos. Para isso, são oferecidas atividades que fazem o aluno operar sobre a linguagem do texto, analisá-la, para, assim, descobrir que formas linguísticas foram usadas pelo falante na construção do sentido conforme sua intenção comunicativa.

As atividades desenvolvidas permitem que os alunos identifiquem os operadores argumentativos que expressam as relações semântico-argumentativas de adição (além disso, e), de conclusão (então), de contrajunção (mas) e de explicação (uma vez que) pelas quais se constroem a coesão/coerência do texto e se revela a sua orientação argumentativa. Portanto, nessa atividade, os alunos terão a oportunidade de identificar a função semântico-argumentativa desses operadores.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

### QUESTÃO 1

Enfatiza-se a função do operador argumentativo *uma vez que*, considerando a intenção comunicativa do autor. Este é um momento oportuno para orientar o aluno a distinguir a noção de causa efetiva (atinente à relação entre fatos do mundo) da noção de justificativa, que é própria do domínio argumentativo.

### QUESTÃO 2

Enfatiza-se a função do operador argumentativo *então* a partir da escolha entre as relações de sentido conclusivo ou consecutivo. Importante fazer o aluno refletir que uma relação de conclusão é resultado de um exercício de raciocínio que pode estar a serviço da argumentação. Já a noção de consequência se relaciona com a noção de causa efetiva, que não está no plano das ideias, mas sim no plano factual, isto é, dos fatos que se realizam como causa e consequência/efeito no mundo.

### QUESTÃO 3

Identifica-se o operador argumentativo “já que” na formulação da argumentação com a qual o reclamante refere a justificativa da empresa aérea para se negar a efetivar o cancelamento do pedido de passagem feito por ele. Essa questão também possibilita ao aluno a percepção de que um argumento pode não estar marcado por um operador argumentativo. Vamos recordar o trecho objeto da questão:

Sobre o trecho “... ao final da ligação, (a Viajanet) DEIXOU EM ABERTO o pedido de cancelamento que eu já havia formalizado por e-mail, já que, segundo a empresa, eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas; enfim, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO” (3º parágrafo).

### QUESTÃO 4 – a, b

O objetivo dessa questão é levar o aluno a identificar os argumentos que justificam a conclusão “não causando, portanto, prejuízo nem a Viajanet nem a Aeoméxico”, bem como levá-lo a proceder à substituição do operador *uma vez que* sem mudar o sentido originalmente construído.

Essa questão procura reforçar o conhecimento do aluno de que uma conclusão precisa ser sustentada por argumentos válidos dentro de uma linha de raciocínio.

### QUESTÃO 5 – a, b

Identificar os argumentos introduzidos pelo operador *além de* e a conclusão a que se chega.

Por essa questão, busca-se não só exercitar a capacidade do aluno em reconhecer um enunciado conclusivo, mas também objetiva-se reforçar o conhecimento do aluno de que uma conclusão formulada pelo enunciador deve estar sustentada em argumentos para que venha a ser validada. No trecho que compõe a questão, o operador *além de* marca uma das informações do enunciador que o permite formular a conclusão que aparece em destaque no enunciado: “enfim, A EMPRESA SE NEGOU A EFETIVAR O CANCELAMENTO”.

### QUESTÃO 6

Enfatiza-se a função dos operadores *além disso* e *e*.

Por essa questão, busca-se ampliar o conhecimento do aluno acerca das marcas que assinalam a adição de argumentos que estão em favor de uma determinada conclusão. Como professores de Língua Portuguesa, temos a experiência de que os alunos em geral marcam as relações semântico-argumentativas de conjunção (adição) por meio do operador *e*, que é reiteradamente empregado no texto em detrimento de muitos outros operadores disponíveis na língua.

### QUESTÃO 7 – a, b

Enfatiza-se a função do operador argumentativo *mas*, a partir da reflexão do aluno, e leva-se o aluno a pensar na diversidade de operadores que podem ser marca de contrajunção de ideias.

A parte desta questão que focaliza as relações **paradigmáticas** da língua não é, decerto, uma prática recente em sala de aula, no entanto trata-se de um exercício que tem como

contribuição ampliar o repertório linguístico do aluno, o que vai ter reflexos positivos na construção do estilo do texto.

**Relações paradigmáticas:** aquelas que se estabelecem entre elementos da língua que são similares, por serem suscetíveis de figurar no mesmo ponto do enunciado, e que se associam na memória do falante, formando conjuntos.

(Ferdinand de Saussure, 1916)

### QUESTÃO 8

Faz-se o aluno refletir sobre a importância da portaria 678/200 – ANC ter sido mencionada pelo reclamante em sua argumentação contra a decisão da empresa Viajanet.

Sobre essa questão, não se pode perder de vista que, apesar de o foco das atividades propostas no módulo de análise linguística ser a argumentação linguística, é importante reforçar o conhecimento do aluno de que, ao construir-se a argumentação, a aceitação de uma tese ou de um ponto de vista é mediada por diferentes recursos, entre os quais as citações de autoridades em um assunto, a menção à legislação que disciplina decisões políticas, econômicas, sociais.

## ATIVIDADE 2: LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE LEITOR

### QUESTÃO 1 a 6

**OBJETIVO:** Conhecer mais acerca de como se constrói a argumentação no texto.

**CONTEÚDO:** Operadores argumentativos

**ORIENTAÇÕES:** O módulo Análise Linguística refere-se a questões específicas de gramática no texto, as quais têm como objetivo fazer o aluno refletir sobre os usos e funcionamento da língua. Para isso, são oferecidas atividades que fazem o aluno operar sobre a linguagem do texto, analisá-la, para, assim, descobrir que formas linguísticas foram usadas pelo falante na construção do sentido, conforme sua intenção comunicativa.

Os operadores argumentativos foi o tema escolhido e na atividade o aluno deve conhecê-los, empregar adequadamente esses recursos linguísticos, ou seja, saber que cada operador tem uma função no texto.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

### QUESTÃO 1 – a, b

Enfatiza-se a função dos operadores *e* e *mas também*.

Na abordagem desses operadores, visa-se a levar o aluno à construção de conhecimento sobre argumentos que se relacionam por uma adição enfática. Assim, julga-se importante fazê-lo refletir que há diferença, em termos semântico-pragmáticos, entre enunciados como (1) “Acompanho diariamente este jornal – **e** não o leio, apenas; **mas também** me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido” e (2) Acompanho diariamente este jornal, leio-o e me questiono sobre o conteúdo nele reproduzido. Observa-se que em (1) a construção ganha mais força discursiva em vista de haver uma adição enfática (não apenas... mas também) dos argumentos que vão orientar um posicionamento do enunciador.

Também nesta questão, procura-se destacar o fato de que há operadores que assumem a função de acrescentar, em um enunciado, um argumento que se julga de mais relevância numa sequência de argumentos, como se observa no trecho selecionado para compor a questão: “Acompanho diariamente este jornal – **e** não o leio, apenas; **mas também** me questiono sobre o conteúdo que é nele reproduzido. Dessa forma, ao renegar a posição de leitor passivo, me vejo na função de expressar meu descontentamento perante a matéria veiculada no caderno ‘Cotidiano’ do último dia 22 de julho, que tinha por objetivo informar sobre uma nova linha de cerveja para cães.”.

### QUESTÃO 2 – a, b

Objetiva-se levar o aluno não somente a identificar operadores que sinalizam a adição de argumentos construídos pelo autor para contrapor-se à banalização do consumo de álcool em nossa sociedade, uma vez que a resolução da questão implica que o aluno

saiba reconhecer (no trecho transcrito abaixo) uma sequência de três argumentos, acrescidos de uma pergunta conclusiva.

“Dados de um estudo publicado no periódico “*Drugs and Alcohol Dependence*” mostram que 88% dos jovens brasileiros de 14 a 17 anos entrevistados na pesquisa já se embriagaram ao menos uma vez na vida, sendo um terço deles num período recente de um ano. A pesquisa **também** revela que, muitas vezes, o contato com a bebida se associa ao ambiente familiar, já que quase 25% daqueles que afirmaram ter se embriagado estavam em casa própria ou de parentes quando o fizeram pela última vez. **Além disso**, 17% foram acompanhados por pais ou tios, o que denuncia a naturalidade com que tal atitude é encarada por seus responsáveis. Então, se agora até o cão está apto a compartilhar da bebida, como fazer com que os jovens não se sintam ainda mais estimulados a abusar do consumo de álcool?”

### QUESTÃO 3

Identifica-se a importância do operador *inclusive* ao proceder-se a uma exposição de fatos, que ocorrem no trecho:

“Abarcada pela explosão de produtos de consumo humano que ganharam versões para animais domésticos, a reportagem exalta a bebida para os cães, como se ela levasse a outro nível o companheirismo do animal, que agora acompanha o dono até na “cervejinha” de cada dia. Inclusive, o texto ilustra esta ideia por meio do caso de um cachorro que foi inserido pelos donos, com sua cerveja especial, na festa de comemoração por um time de futebol.”.

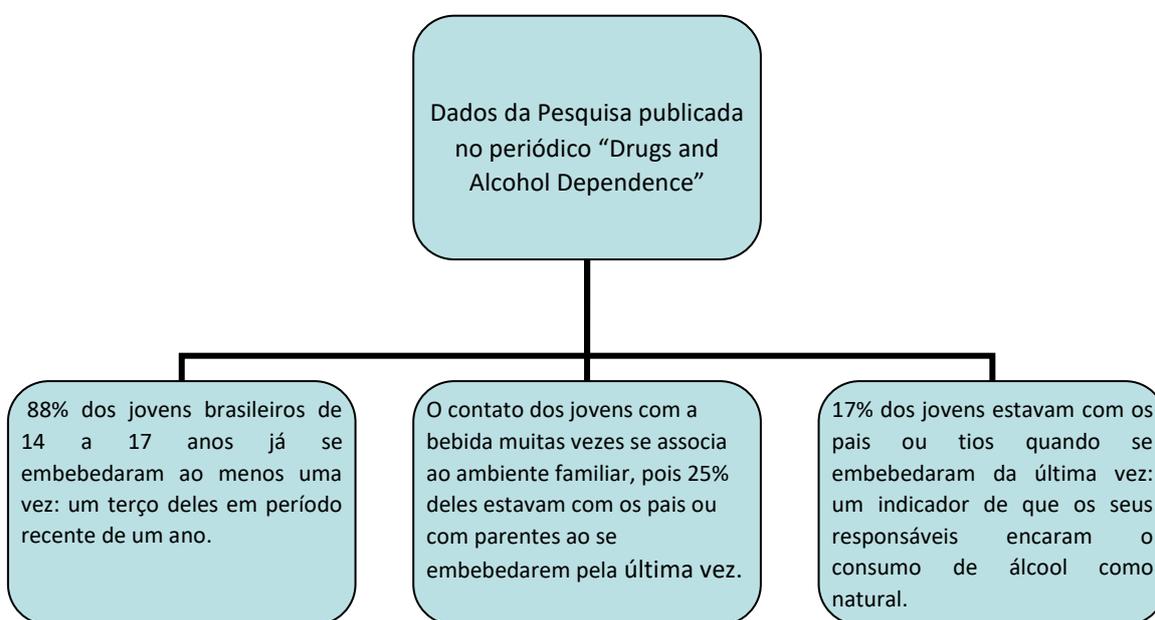
Na questão 3, destaca-se uma passagem introdutória da carta de leitor em foco na atividade, na qual se procede à exposição do fato que é motivo da publicação da carta. É preciso conduzir o aluno a compreender que a função desse operador, nessa sequência expositiva, é a de introduzir uma informação complementar, que concorre para dar mais suporte ao autor da carta para contrapor-se à reportagem.

Importante lembrar que, em se tratando de sequências argumentativas, o operador discursivo *inclusive* vai concorrer para fortalecer uma orientação argumentativa por sinalizar um argumento que pode ser mais forte em favor de uma conclusão, como se pode observar no enunciado: No bairro de Cachoeira, a iluminação das vias públicas é precária, as ruas estão quase intransitáveis, falta coleta de lixo regular, inclusive falta água encanada. Portanto, é urgente uma ação da prefeitura para enfrentamento desses problemas.

#### QUESTÃO 4

Propõe-se um esquema gráfico que resuma os argumentos que sustentam o questionamento conclusivo sobre o tema tratado na carta de leitor, bem como a identificação do operador argumentativo que sinaliza a conclusão.

Essa questão põe em pauta não só a capacidade de identificar argumentos, mas também de resumir um segmento de texto. O resumo deverá ser feito na forma de um esquema como, por exemplo, o que segue abaixo, entre outros possíveis.



#### QUESTÃO 5

Por essa questão, propõe-se a identificação do operador *mas* como indício do argumento com mais força argumentativa.

Deve-se conduzir o aluno a refletir sobre o fato de que os argumentos introduzidos pelo operador argumentativo *mas* tem especial força argumentativa, para o que se coloca sob análise o trecho da carta de leitor, na qual o autor se mune de argumento em favor da conclusão (não expressa) de que é legítima sua oposição contra a matéria publicada no jornal: “Não pretendo me colocar por meio desta como um moralista ou defensor do que alguns chamariam de “bons costumes”, mas me indigna o fato de que este jornal não tenha proposto um debate relevante sobre o assunto, e simplesmente transcreva um

fato que contribui na institucionalização velada do abuso de álcool por parte dos jovens” (último parágrafo).

### QUESTÃO 6 - a, b

Enfatiza-se a função do operador *mesmo que* e a possibilidade de substituição por outro sem mudar o sentido original.

A questão traz como objetivo principal fazer o aluno refletir sobre a função de operadores argumentativos de valor concessivo: no trecho transcrito na questão, o operador *mesmo que* tem a função de construir um enunciado em que se atenua minimamente a gravidade do fato divulgado na reportagem (trecho transcrito abaixo), uma vez que se sabe que não se deu bebida com teor etílico, de fato, aos cães. Ou seja, pelo enunciado marcado pelo operador *mesmo que* concede-se à reportagem divulgada no jornal um desconto quanto à gravidade do fato reportado.

“Me incomoda, assim, que não surja na matéria nenhum questionamento sobre consequências mais sérias desta banalização do consumo de álcool em nossa sociedade (mesmo que a bebida dos cães não possua teor etílico, a referência é clara), principalmente entre aqueles que possuem menos maturidade para avaliar suas atitudes: os adolescentes.”.

## MÓDULO 4: PRODUÇÃO ESCRITA

### QUESTÃO 1

**OBJETIVO:** Planejar e produzir o gênero carta de reclamação.

**CONTEÚDO:** Características do gênero carta de reclamação

**ORIENTAÇÕES:** Toda produção escrita requer um planejamento. E a questão 1 tem esse propósito: retomar com o aluno as condições de produção típicas do gênero carta de reclamação (já estudadas nos Módulos anteriores). Por isso oferece ao aluno de maneira sintetizada as características básicas do gênero proposto, para que ele planeje sua primeira versão do relato pessoal.

Caso necessário, o professor pode reexplicar as características típicas, pois, assim, o aluno se sentirá mais seguro na hora de produzir o texto.

Carga horária para execução da atividade: 03 aulas.

### QUESTÃO 2

**OBJETIVO:** Autocorriger a primeira versão do texto.

**CONTEÚDO:** Elementos constitutivos do gênero carta de reclamação

**ORIENTAÇÕES:** Nesta questão, o professor coloca-se à disposição para tirar dúvidas, pois a atividade suscita uma atuação mais autônoma do aluno. A questão oferece um quadro de perguntas para orientar autocorreção do aluno.

### QUESTÃO 3

**OBJETIVO:** Compartilhar a primeira versão do texto com o colega de sala; pedir para ele avaliar de acordo com o planejamento.

**CONTEÚDO:** Elementos constitutivos do gênero carta de reclamação

**ORIENTAÇÕES:** Nesta questão, o compartilhamento de textos entre os colegas é essencial para que avaliem o que produziram. É uma revisão colaborativa que incentiva muito os alunos, pois estes se sentem valorizados.

### QUESTÃO 4

**OBJETIVO:** Produzir a 2ª versão do texto.

**CONTEÚDO:** Elementos constitutivos do gênero carta de reclamação

**ORIENTAÇÕES:** Nesta etapa, o professor já leu a 1ª versão da carta de reclamação do aluno, fez os bilhetes orientadores para que este reavalie o que precisa adequar, fazer ajustes, acrescentar, e, assim, produzir a 2ª versão do texto para entregar a docente.

É importante ressaltar que os bilhetes orientadores não podem ser vistos pelo aluno como um constrangimento, como um ato de o professor buscar “defeitos” no texto que lê, mas sim como uma forma de o professor explicar o que, porque e onde o aluno precisa ajustar o texto. Assim, é inteiramente válido demonstrar ao aluno que esse momento de retorno da avaliação do professor, é, na verdade, um momento colaborativo. Afinal, pontos positivos e pontos a modificar serão mencionados nos bilhetes. E esses poderão vir à parte do texto, e não escritos no texto do aluno.

### QUESTÃO 5

**OBJETIVO:** Produzir a versão final do gênero carta de reclamação.

**CONTEÚDO:** Elementos constitutivos do gênero carta de reclamação

**ORIENTAÇÕES:** Nesta última etapa, o professor reavalia a 2ª versão do texto do aluno, e pode fornecer, se necessário, novos bilhetes orientadores e atendimento individual ao aluno para esclarecer dúvidas. Assim, o aluno está pronto para produzir a versão final do texto.

## MÓDULO 5: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

### QUESTÃO 1

**OBJETIVO:** Divulgar a carta de reclamação em um painel na escola e publicar, se for uma situação real de insatisfação em um *site* de reclamação apropriado.

**CONTEÚDO:** Criação do painel

**ORIENTAÇÕES:** Este Módulo tem um grande papel social, pois proporciona que a produção escrita do aluno realmente tenha um fim real, chegue às mãos do leitor.

Carga horária para execução da atividade: 02 aulas.

Um abraço,

A autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar do tema argumentação linguística, neste trabalho, assumimos a concepção de que estudar a linguagem/língua implica exercitar a competência de leitura e de escrita do aluno, de modo a ajudá-lo a se constituir como sujeito de linguagem, capaz de interagir nas mais diversas práticas sociodiscursivas. Também assumimos que construções teóricas da linguística podem inspirar novas práticas de abordagem da linguagem/língua no contexto escolar. E, nesse sentido, buscamos particularmente na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), também nomeada como Semântica Argumentativa, desenvolvida por Oswald Ducrot, em coautoria com Jean Anscombre, na década de 1980, subsídios para construir uma proposta de abordagem dos operadores discursivos no espaço escolar.

Orientamo-nos, na construção da pesquisa e da consequente Proposta Didática, pela concepção de que a atuação do professor de Língua, como mediador na construção de conhecimento acerca da linguagem/língua, pressupõe não só uma formação acadêmica que incorpore o conhecimento construído sobre teorias linguísticas e sobre metodologias de ensino, mas também o conhecimento de quem é o sujeito envolvido no processo de formação de leitores e de produtores de texto/discurso. Por isso, como ponto de partida para o investimento pedagógico, como a Proposta Didática que se apresenta neste trabalho, constituiu-se uma pesquisa diagnóstica sobre o que o aluno já domina ao construir argumentação linguística em seu texto. Pretendíamos, de fato, que o percurso deste trabalho finalizasse com a aplicação e posterior avaliação do alcance da Proposta Didática feita, o que seria o ideal a ser atingido em termos de uma experiência de ensino.

Importante assinalar que, pela análise diagnóstica, constatamos que os alunos mostram pouca capacidade de argumentação, com pouco conhecimento de elementos linguísticos que podem servir para orientar a argumentação. Observamos também que as dificuldades identificadas na produção textual dos alunos se relacionam não somente com a construção da dimensão argumentativa do texto/discurso, mas também com o processo de textualização, – alguns mais do que outros, naturalmente; bem como se relacionam com a ocorrência de desvios de gramática, como concordância e regência, e com problemas quanto ao domínio de convenções da escrita, como ortografia, acentuação, pontuação e separação

silábica. Notamos, também, que os alunos precisam desenvolver seu conhecimento sobre a diversidade de operadores argumentativos.

Diante disso, podemos afirmar que conseguimos responder satisfatoriamente à primeira pergunta da pesquisa: *Como se apresenta a competência textual-discursiva dos alunos em suas produções escritas no que se refere ao uso dos operadores discursivos?* Em relação à segunda pergunta: *Que práticas de ensino podem contribuir para ampliar a capacidade de alunos do Ensino Fundamental de ler e produzir textos de gêneros argumentativos?* a resposta a que o trabalho nos conduz é que caminhos viáveis para ampliar essa capacidade dos alunos podem ser construídos por iniciativa de cada professor, subsidiado por orientações teórico-metodológicas que hoje constituem um parâmetro para o ensino-aprendizagem da língua. Daí a motivação para apresentarmos, aqui, uma Proposta Didática que aborda os operadores argumentativos em gêneros jornalísticos.

Consideramos que, por meio desta pesquisa, partindo do contexto da sala de aula, ampliamos nossa compreensão em relação ao processo de construção da argumentação linguística na produção escrita de alunos. Pudemos reconhecer que, diante dos avanços dos estudos linguísticos nas últimas décadas, bem como das propostas da BNCC em conformidade com os PCN, sustenta-se que os operadores argumentativos devem ser ensinados de forma contextualizada, a partir dos textos em sua totalidade. Para tanto, não se trata de introduzir na sala de aula construções teóricas sobre a linguagem, mas de relacionar os recursos morfossintáticos com a dimensão textual-discursiva.

É de suma importância que o professor de Língua Portuguesa crie oportunidades não somente para desenvolver, nos alunos, a capacidade de leitura e produção de textos, mas também para mobilizar o conhecimento linguístico necessário à consecução das intenções discursivas. Assim como é fundamental articular o conhecimento produzido pelos estudos científicos da linguagem com as práticas de ensino, pela transposição do que, na teoria linguística, possa favorecer o ensino-aprendizagem da língua no sentido de tornar os alunos mais proficientes como leitores e produtores de textos.

Há muitas possibilidades de se trabalhar com os operadores argumentativos, mas o professor nem sempre conhece essas possibilidades. Não estamos, aqui, tecendo críticas sobre as práticas assumidas pelo professor, mas, sim, queremos reforçar a importância de injetar, no âmbito escolar, novas possibilidades de ensino

da Língua Portuguesa, não só no que diz respeito aos operadores argumentativos, mas também no que se refere a tantas outras abordagens dos dados da língua. Nesse sentido, como objetivo maior desta dissertação, elegemos elaborar uma Proposta Didática sobre o tema “argumentação linguística”, que ora apresentamos com a expectativa de poder compartilhá-la com outros colegas professores de Língua Portuguesa.

Sobre essa Proposta Didática, temos ciência de que, no processo de construção de conhecimento no espaço escolar, é preciso considerar a singularidade dos indivíduos envolvidos, que naturalmente se encontram em contínua constituição como sujeitos de linguagem. Portanto, é considerando essa singularidade e levando o aluno a exercitar o conhecimento acerca do funcionamento da linguagem e das possibilidades do sistema da língua que se pode conduzi-lo a aprimorar competências necessárias à sua participação efetiva em uma sociedade letrada. Assim sendo, impõe-se que as atividades acerca dos dados da língua, como as que se apresentam na Proposta Didática construída nesta dissertação, estejam inseridas em um trabalho com a linguagem no qual se parta de textos de diferentes gêneros discursivos.

Reiteramos, neste momento, que a Proposta Didática apresentada não tem qualquer pretensão de ser uma fórmula a ser seguida, mas, sim, apresentar-se como uma experiência de trabalho motivada por inquietações que temos, como professores, no sentido de aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas.

Enfim, é nossa expectativa que esta pesquisa tenha visibilidade na instituição de ensino em que atuamos e que possamos contribuir quanto à motivação de colegas professores no sentido de que também estes assumam o desafio de investir em experiências de ensino alicerçadas no conhecimento que detêm acerca da realidade de sua sala de aula e balizadas pelas orientações teórico-metodológicas que hoje são referência para o ensino da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-306.

BARROS, João Batista da Silva. **A produção de artigos de opinião por alunos do ensino fundamental**: a construção da contra-argumentação mediada por operadores de conformidade e contraposição. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras-Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMAGOS, Karina Moraes; Barbosa, Juliana Bertucci. Uma análise semântica dos operadores argumentativos em anúncios da revista *Veja* on line. **Revista Intertexto**, v.6, n.2 (2013).

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

CORRÊA, Karen Fabiane Leonel. **Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita**. 2018. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães)

\_\_\_\_\_. Argumentação e `topoi` argumentativos. In GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e Sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. In: FIORIN. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-29.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore. A Articulação entre orações no texto. In: KOCH, I. G. V.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Cadernos de Estudos Linguísticos**. UNICAMP/IEL. Campinas, 1995. p. 9-18.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo. Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015

\_\_\_\_\_. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo. Contexto, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. São Paulo: Pontes, 1987.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. In: LOPES-ROSSI, M. A. G (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAURÍCIO, Adauto Abel. **Operadores argumentativos na construção da autoria em artigos de opinião**. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: **Leitura e ensino**. MENEGASSI, Renilson José. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.p. 179-187.

NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PETRI, Maria José Constantino. **A Argumentação linguística e discurso jurídico**. São Paulo: Selinunte, 1994.

RODRIGUES, Mariana Freire. **O uso dos operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do ensino fundamental II**. 2016. 140f.

Dissertação (Mestrado em Letras-Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. e ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Site  
Mapa de Igarapé-Açu. In: GOOGLE MAPS. Disponível em:  
<<https://www.google.com/maps/place/Igarap%C3%A9-A%C3%A7u+-+PA,+68725-000/@-1.1837651,-47.6325405,11z/data=!4m5!3m4!1s0x92a58c2c9c87eb4d:0x726cba1d1820dfe4!8m2!3d-1.1512241!4d-47.5668376>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

**ANEXOS**

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Autorização diretor da escola  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**



Professor-Pesquisador Responsável: ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA  
 Endereço: Avenida Marechal Deodoro, 3165, cep: 68725-000 Fone: (91) 99616-6174  
 E-mail: adriane2souza@gmail.com  
 Pesquisadora Orientadora: Prof.ª Dr.ª Iaci de Nazaré Silva Abdon

Título da Pesquisa: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO PROCESSO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO 9º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL  
 Pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS)

Declaro que os pesquisadores do presente projeto de pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, de cujos dados serão coletados por meio de atividades didáticas e textos produzidos pelos alunos em sala de aula durante o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica, assim como de diários reflexivos do professor-pesquisador (se for o caso; ou outros instrumentos de coleta de dados: entrevistas, questionários, etc.). Concordam, igualmente, que todas as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que somente poderão ser divulgadas de forma anônima.  
 Diante disso, a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nilo de Oliveira” autoriza a coleta de dados descrita.

  
 Roberta da Silva Moura  
 Diretora  
 Portaria nº 4473/2018  
 \_\_\_\_\_  
 Diretora da Escola  
 (carimbo do diretor da escola)

\_\_\_\_\_, Igarapé-Açu, 11 de novembro de 2019.

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA SECRETARIA ESCOLAR

**PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS  
PROFLETRAS**

**PROFESSORA/PESQUISADORA: ADRIANE ANDRADE SOUZA DE SOUZA**  
QUESTIONÁRIA – SECRETARIA ESCOLAR

- 01 - Qual a quantidade de alunos matriculados na escola no ano letivo de 2019?
- 02 - Destes alunos, quantos foram matriculados na turma 8º ano, turno manhã?
- 03 - Qual a faixa etária dos alunos matriculados na turma 8º ano, turno manhã?
- 04- Há alunos da zona rural matriculados na escola nesta referida turma?
- 05- Atualmente a escola tem quantos funcionários? Especifique as quantidades por função.
- 06- Quantos professores de língua portuguesa atuam na escola?
- 07- Em relação a formação destes professores, a maioria é:
- (    ) Somente licenciado em Letras
  - (    ) Especialista na área de língua portuguesa
  - (    ) Especialista em outra área educacional
  - (    ) Mestres e doutores
- 08- Há professores atuando como docentes de língua portuguesa, com formação que difere da área de Letras?
- (    ) Sim
  - (    ) Não



## ANEXO D – TEXTOS DE ALUNOS DA TURMA F8M901

**TEXTO: ALUNA ANA**

1 *Igarapé-Açu, 22 de novembro de 2019*  
2 *Excelentissimo prefeito*  
3  
4 *Atenciosamente*  
5  
6  
7 *no Bairro da Samaumeira está acontecendo*  
8 *o seguinte: e muito Barulho tem um*  
9 *viado que passa rebolando a Bunda*  
10 *e eu não gosto de Baitolagem e também*  
11 *passam na Rua de casa de moto e fazem*  
12 *zuada com a descarga da moto e isso*  
13 *pertuba muito a comunidade e ate*  
14 *eu que não gosto de Barulho e de*  
15 *vizinho que gosta de liga o som*  
16 *muito alto. e etc...*

**TEXTO: ALUNA BEATRIZ**

1 *Igarapé-Açú, 22 de novembro de 2019.*  
2  
3 *Excelente Prefeito*  
4  
5 *Venho através desta carta, comuni-*  
6 *car-lhe que nos últimos meses*  
7 *desse ano, o carro do lixo tem*  
8 *passado no bairro “Samaúmeira”*  
9 *muito tarde, ou seja altas horas*  
10 *da noite. Então tem prejudicado*  
11 *os moradores que não o cesto de*  
12 *de lixo para pôr em frente das casas,*  
13 *deixamos no alcance de cachorros*  
14 *e eles rasgam as sacolas de lixo,*  
15 *não dar para a gente ficar repa-*  
16 *rando o lixo para que isso acon-*  
17 *teça, porque temos outros problemas*  
18 *para resolver. Desejamos que o*  
19 *carro do lixo passe mais cedo*  
20 *para que não prejudique a vida*  
21 *de ninguém, e para que não fique*  
22 *lixos rasgados nas ruas.*  
23  
24 *Agradeço!*  
25  
26 *Atenciosamente*

**TEXTO: ALUNA BRUNA**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2  
3 *Excelentismo Prefeito*  
4 *T*  
5 *Caro: governado*  
6  
7 *Prezado governado*  
8  
9 *governado minha rua está muito*  
10 *feia eu quero que o Senho a jeito*  
11 *minha rua*  
12  
13 *por que também tem buraco*  
14 *na rua e as pessoas reclama do*  
15 *pé simo estado da rua*  
16  
17 *eu quero que o senho*  
18 *governado tenha ótima*  
19 *noticia boa para ta pra gente*  
20  
21  
22 *Atenciosamente*

**TEXTO: ALUNA CARLA**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Ao Sr. Prefeito*  
3  
4 *Venho por meio desta, comunicar-lhe*  
5 *que relativas reclamações sobre*  
6 *aos transportes escolares, que não*  
7 *estão Buscano os alunos da nossa*  
8 *comidade, devido a isso quero*  
9 *que o senhor tome providências,*  
10 *por que nem sempre tenho condições*  
11 *de levar meus filhos a escola pois*  
12 *nossa comunidade e longe da escola,*  
13 *então não tem como ser assim.*  
14 *Não bastasse morar longe, o*  
15 *ônibus escolar não passar assim*  
16 *não dá, nos cidadãos queremos*  
17 *diretos iguais.*  
18 *Solicitamos que o senho tome*  
19 *alguma providência para que*  
20 *isso seja resolvido logo e que*  
21 *não voltem a ocorrer mais. desta*  
22 *forma passamos a manter sua colaboridade.*  
23  
24 *Antenciosamente*

**TEXTO: ALUNO DANIEL**

1 Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.  
2 Ao Excelentíssimo prefeito  
3  
4 Vimos, através desta, comunicar-lhe  
5 que a rua onde eu morro tem muito lixo  
6 que a rua não podemos anda pq tem  
7 muito buraco quando chove alaga as  
8 estrada e não podemos anda pq a estrada  
9 tá lagada e não podemos passa para,  
10 a cidade.  
11 Solicitamos que o senhor tome providen\_  
12 cias para que isso paré de acontecer na  
13 minha cidade.  
14  
15  
16  
17 Atenciosamente

**TEXTO: ALUNA EDUARDA**

1 Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.  
2 Excelentíssimo Prefeito  
3  
4 Vimos, através desta, comunicar-lhe  
5 que recebemos que a rua do Conjunto Vicen\_  
6 te Pedroza não está asfaltadas e o  
7 carro do lixo não passa. eu te pesso  
8 porfavor que asfaltam a nossa  
9 rua, e que as pessoas possam ser,  
10 felizes com a nossa rua.  
11  
12 Atenciosamente

**TEXTO: ALUNO IVAN**

1 Igarapé-açu. 22 de novembro de 2019.  
2 Caro Prefeito  
3  
4 Por meio desta venho comunica-lo da falta de limpeza nos Bai\_  
5 rros da Samaumeira.  
6 Não bastasse o caminhão do lixo (que nunca passa no dia) a  
7 Falta de limpeza é horrível e é muito Prejudicial ao meio am\_  
8 biente e aos animais, por favor tome uma providência o mais ra\_  
9 pido possível.  
10  
11 Atenciosamente  
12  
13 um morador comum

**TEXTO: ALUNO JOSÉ**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Ao caro Prefeito*  
3  
4 *Vimos através desta comunicar-lhe que a rua Barão*  
5 *-do rio Branco está em falta de saneamento.*  
6 *básico e os passeio está faltando ajeitar.*  
7  
8 *Todos os dias nós temos que anda pelo passeio,*  
9 *que está muito ruim e as vezes a água impoisa*  
10 *nas frentes das casas.*  
11  
12 *Solicitamos que o senhor tome providencias*  
13 *Para que possamos andar tranquilamente pelos passeios.*  
14  
15 *Atenciosamente*

**TEXTO: ALUNA LETÍCIA**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Ao caro Prefeito*  
3  
4 *Venho através desta, comunicar-lhe que*  
5 *na minha rua que sofremos com*  
6 *a falta de asfalto, sofremos com*  
7 *a poeira e quando chove alaga as*  
8 *ruas e as ruas e muito estuiracada*  
9  
10 *solicitamos que o senhor prefeito*  
11 *tomassem algumas providências*  
12 *sobre esse caso.*  
13  
14 *Atenciosamente*

**TEXTO: ALUNA MARIA**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Excelentissimo prefeito*  
3  
4 *Ao*  
5  
6 *Por meio desta carta queremos comunica.*  
7 *Que nossa estrada esta dificio de lida com ela*  
8 *esta muito. ruim.*  
9 *muita pueira. muita lama e e difisicio anda*  
10 *numa estrada, ruim.*  
11 *Por que temos que anda de vaga.*  
12 *Por que se não podemos caí.*  
13 *Por favo excelentíssimo prefeito*  
14 *Queremos Que a jeite nossa estrada.*

**TEXTO: ALUNO MATEUS**

1 *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Ao caro prefeito*  
3  
4 *Venho, através desta, comunicar-lhe que*  
5 *na rua onde eu moro está muito*  
6 *esburacada, e quando chove muito*  
7 *a rua fica alagada.*  
8 *Não bastasse os lixos jogados nas*  
9 *ruas*  
10 *Solicitamos que o senhor tome*  
11 *providencias*  
12  
13 *Atenciosamente*

**TEXTO: ALUNO PAULO**

1. *Igarapé-Açu. 22 de novembro de 2019.*  
2.  
3. *Caro prefeito*  
4.  
5. *Venho por meio desta, comunicar-lhe sobre*  
6. *o Bairro do Samaumeiro. Que as vezes*  
7. *temos falta de energia e esse problema dura*  
8. *muitos dias ou até semanas e também sobre*  
9. *uma Vala que foi feita durante que foi*  
10. *feito o asfalto e a falta de tubo para*  
11 *preencher essa Vala*  
12  
13 *Atenciosamente:*

**TEXTO: ALUNO PEDRO**

1 *Igarapé-açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Excelentíssimo prefeito*  
3  
4 *por meio desta carta viemos te*  
5 *comunicar que a nossa rua esta*  
6 *com muitos problemas. Como eu*  
7 *moro na zona Rural, temos muitos*  
8 *problemas como falta de saneamento*  
9 *basico e a Rua com muitos buracos,*  
10 *poera e alagamento.*  
11  
12 *Atenciosamente:*

**TEXTO: ALUNO RITA**

1  
2 *Igarapé-açu. 22 de novembro de 2019.*  
3 *Excelentíssimo prefeito*  
4  
5  
6 *Vimos, através desta, comunicar-lhe, que, recebemos inúmeras reclama\_*  
7 *ções relativas ao barulho vindo do bailão sertanejo ate por volta*  
8 *das 3 horas da manhã do ultimo sábado.*  
9 *Solicitamos que o senhor tomé providencias para que incidentes,*  
10 *desta natureza não volte a ocorrer.*  
11  
12 *Atenciosamente,*

**TEXTO: ALUNA SOCORRO**

1 *Igarapé-açu. 22 de novembro de 2019.*  
2 *Excelentíssimo prefeito*  
3 *Caro prefeito*  
4 *Prezado prefeito*  
5  
6 *Caxada qua sem pre quebra que não tem axfauto*  
7 *por que não tem arena de futebol*  
8 *as vezes alaga a praça e não tem o WF etc...*  
9 *Atenciosamente:*