

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**O DISCURSO ARGUMENTATIVO EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO
PRODUZIDAS POR ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANA PAULA MARTINS ALVES

ORIENTADORA: PROFª DRª MÔNICA DE SOUZA SERAFIM

**FORTALEZA - CE
2013**

ANA PAULA MARTINS ALVES

**O DISCURSO ARGUMENTATIVO EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO
PRODUZIDAS POR ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica de Souza
Serafim

FORTALEZA - CE
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A477d Alves, Ana Paula Martins.
 O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental / Ana Paula Martins Alves. – 2013.
 160 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Linguística.
 Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.
- 1.Prosa escolar brasileira – Fortaleza(CE). 2.Língua portuguesa – Composição e exercícios.
 3.Língua portuguesa – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 4.Estudantes do ensino fundamental – Linguagem. 5.Escolas municipais – Fortaleza(CE).. I.Título.

O DISCURSO ARGUMENTATIVO EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO PRODUZIDAS POR ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas na referida universidade. A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Linhas de pesquisa: Linguística aplicada.

Aprovada em 2/12/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Monica de Souza Serafim (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Glaís Sales Cordeiro (Examinadora)
Universidade de Genebra

Prof^a Dr^a Ana Maria Iorio Dias (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Ana Célia Clementino Moura (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará

À prof^a Ana Maria Iório Dias, por todo o empreendimento em minha trajetória acadêmica e que, com dedicação e amor, apresentou-me o fascinante mundo dos estudos da linguagem.

*“Meu pai sempre dizia:
Não levante a sua voz,
Melhore seus argumentos”.*
Desmond Tutu

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que nunca me abandonou mesmo nos momentos mais difíceis, sendo sempre meu amparo e refúgio.

À minha família, pelo amor e confiança que sempre depositou em mim e que é tão valiosa em tudo na minha vida.

À minha orientadora, professora Mônica de Souza Serafim, pelo empenho, incentivo, respeito e acompanhamento na minha pesquisa e em outros projetos surgidos ao longo do mestrado. Pela confiança no meu potencial e por me ajudar a sonhar mais alto.

À professora Glaís Sales Cordeiro, pela disponibilidade de participar da banca de defesa desta dissertação.

À professora Ana Maria Iorio Dias, pelo apoio e incentivo durante todo o meu percurso acadêmico, pelas valiosas contribuições para esta pesquisa e pela gentileza em aceitar participar das bancas examinadoras deste trabalho.

À professora Ana Célia Clementino Moura, por ter-me apresentado este tema que hoje me fascina, argumentação infantil, pelas valiosas e importantes contribuições para esta pesquisa e pela gentileza em aceitar participar de todas as etapas examinadoras deste trabalho.

À professora Maria Elias Soares, pelos primorosos ensinamentos e por ter contribuído de forma singular para esta pesquisa.

À professora Isabel Magalhães, por ter-me repassado valiosos ensinamentos e pelo despertar para uma nova perspectiva do meu trabalho.

À professora Maria Margarete Fernandes, pelo caloroso acolhimento no programa de pós-graduação.

À professora Josineulda Short, por me ensinar a buscar e a realizar, sem medo, meus planos.

À professora Conceição Lima, pela orientação e incentivo durante meu percurso acadêmico.

Às amigas Fátima Fernandes e Rita Bernadete, pelo eterno amor, amizade, confiança, incentivo e por acreditar nos meus planos.

Às amigas Janicleide Vidal e Luciene Silva, pelas profícuas conversas, companhia nos congressos e por estarem sempre prontas para me ouvir nos momentos de angústia acadêmica.

Às amigas e companheiras de trabalho Regina Maria Castro, Nívia Maria Oliveira e Fátima Lacerda, pelo incondicional apoio, carinho e palavras fortalecedoras nos momentos de cansaço e angústia no final do curso.

À amiga Leonir Nascimento, pela amizade sincera, cumplicidade e pelas infindáveis conversas acadêmicas.

Às amigas Elivanda Oliveira e Cátia Paiva, por me escutarem pacientemente e por acreditarem nos meus sonhos.

Aos meus queridos alunos das escolas Professor Luís Recamonde Capelo e Cesar Cals, por suportar minha ausência e por sempre acolher, com caloroso abraço, o meu retorno.

Aos alunos, à diretora e à professora da escola, pela disponibilidade de participar desta pesquisa e por toda generosa colaboração.

A todos os docentes do PPGL, que fizeram parte da minha trajetória no curso, compartilhando novos conhecimentos e trocas de experiências, proporcionando aprendizado que foram muito importantes e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos secretários do PPGL, Eduardo Xavier, Vanessa e Antonia, pela presteza nas informações e pelo apoio, sempre.

Aos amigos e colegas do curso, pela troca de conhecimento, pelas contribuições nos grupos de estudo que proporcionaram um enriquecimento de aprendizado.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, pela liberação das atividades docentes, o que possibilitou minha dedicação integral à pesquisa por um ano.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A todos(as) amigos(as) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

RESUMO

Segundo a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas, em que os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso não estão ligados apenas às informações que elas veiculam, mas à estrutura linguística dos enunciados. Assim, os sentidos dos enunciados indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão. Sob o ponto de vista da argumentação na língua, em que o encadeamento argumentativo está ligado à estrutura linguística dos enunciados, a presente pesquisa teve como escopo investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. De acordo com a tipologia científica, que classifica os diversos tipos de pesquisas, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa do tipo explicativa, todavia, de base interpretativa e de caráter descritivo, visto que a pesquisa adotou um desenho experimental, que se justifica pelo fato de se trabalhar com uma sequência didática e a participação de um grupo experimental. Para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos teóricos ducrotianos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a concepção de linguagem dialógica baktiniana, assim como baseados em Koch (1992, 1997, 2003, 2006), identificamos e analisamos os enunciadores presentes nas cartas produzidas. A análise segue procedimentos quantitativos e qualitativos. No que diz respeito ao gênero carta de reclamação, seguimos os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), Barton & Hall (2000), e Bazerman (2005). Inicialmente, identificamos os elementos constituintes da estrutura do gênero carta de reclamação. Em seguida, analisamos os aspectos discursivos e argumentativos das cartas, momento em que verificamos o desenvolvimento do tema e a construção de sentido nas cartas de reclamação produzidas. Por fim, examinamos os aspectos socioculturais emergentes no *corpus*. Concluímos que a argumentação, como um traço constitutivo dos enunciados, está presente nas produções dos alunos, desde cedo, e que por isso ela é legítima na escrita infantil. Ressaltamos, contudo, que, embora a argumentação seja inerente à língua, como postula Ducrot (1980), faz-se necessário o ensino sistemático desta para que os textos argumentativos infantis sejam eficazes.

Palavras-chave: Argumentação. Carta de reclamação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

According to the Theory of Argumentation in Language (TAL), the argument is marked in the linguistic choices, which the argumentative thread in the discourse is not only connected to the information that they convey, but the linguistic structure of utterances. The senses of statements indicate the direction of dialogue, directing callers to a kind of conclusion. From the point of view of the argument in the language, in which the thread argumentative is connected to the linguistic structure of utterances, the present study was scoped to investigate the development of argumentative discourse in writing genre letter of complaint from students of the 4th grade of elementary school of a public school in Fortaleza. According to scientific typology, which classifies the various types of research, this study was characterized as a kind of explanatory research, however, with a basic interpretative and descriptive character, the research adopted an experimental design, which is justified by the fact working with a didactic sequence and the participation of an experimental group. For data analysis, we used the Theory of Argumentation in Language (TAL), the dialogical conception of language of Bakhtin as well as based on Koch (1992, 1997, 2003, 2006), we identify and analyze enunciators present in letters produced. The analysis is quantitative and qualitative procedures. With regard to gender letter of complaint, we follow the assumptions and Schneuwly & Dolz (2004), Barton & Hall (2000) and Bazerman (2005). Initially, we identified the constituents of the structure of gender letter of complaint. Then we analyze the discursive and argumentative aspects of the letters, when we checked into the development of the theme and the construction of meaning in complaint letters produced. Finally, we examined the emerging sociocultural aspects in the *corpus*. We conclude that the argument, as a constitutive feature of utterances, is present in the productions of the students and therefore it is legitimate in writing for children. We emphasize, however, that although the reasoning is inherent in the language, as postulated Ducrot (1980), it is necessary a systematic teaching of this, to the children's argumentative texts be effective.

Keywords: Argumentation, letter of complaint, elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	-	Argumentação Externa
AI	-	Argumentação Interna
OA	-	Operadores Argumentativos
SA	-	Semântica Argumentativa
CA	-	Classe Argumentativa
EA	-	Escala Argumentativa
NupArg	-	Núcleo de Pesquisa da Argumentação
SD	-	Sequência Didática
TA	-	Tratado da Argumentação
TAF	-	Teoria dos Atos de Fala
TAL	-	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	-	Teoria dos Blocos Semânticos
TT	-	Teoria dos <i>Topoi</i>

LISTA DE FIGURAS E TABELA

FIGURA 1	Esquema de argumentação de Toulmin	28
FIGURA 2	Concepção tradicional de argumentação.....	37
FIGURA 3	Esquema da Sequência Didática	49
FIGURA 4	O contínuo de gênero na comunicação escrita e falada	52
FIGURA 5	Sequência Didática / 4º ano do EF	68
FIGURA 6	Quadro síntese dos modelos da sequência didática.....	70
FIGURA 7	Modelo de análise da carta de reclamação	75
TABELA 1	Quantitativo de participantes da pesquisa	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Participação nas produções das cartas.....	77
GRÁFICO 2	Relação de quantidade de alunos e quantidade de cartas produzidas	78
GRÁFICO 3	Frequência de utilização dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação	80
GRÁFICO 4	Frequência de uso do vocativo	81
GRÁFICO 5	Reclamações mais recorrentes nas produções.....	82
GRÁFICO 6	Despedidas mais recorrentes nas produções	83
GRÁFICO 7	Desenvolvimento do tema nos textos produzidos	90
GRÁFICO 8	Argumentos que justificam a reclamação sobre o banheiro.....	104
GRÁFICO 9	Argumentos que justificam a reclamação sobre a sala de aula	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	21
1.1 Uma Revisão de posicionamentos.....	21
1.2 Letramento como Prática Social	22
1.2.1 <i>Eventos de Letramento e Práticas de Letramento</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO 2. ARGUMENTAÇÃO SOB O ENFOQUE TEÓRICO.....	26
2.1 O Paradigma Clássico	26
2.2 A Argumentação em Diferentes Perspectivas	27
2.2.1 <i>A Nova Retórica.....</i>	<i>27</i>
2.2.2 <i>Um Modelo da Coerência Argumentativa</i>	<i>28</i>
2.2.3 <i>A Argumentação na Língua</i>	<i>29</i>
2.3 Teoria da Argumentação na Língua – TAL	31
2.3.1 <i>Base da Teoria da Argumentação na Língua</i>	<i>32</i>
2.3.2 <i>Conceitos Fundamentais para TAL</i>	<i>33</i>
2.3.2.1 <i>Enunciado / Enunciação / Frase</i>	<i>34</i>
2.3.2.2 <i>Significação e Sentido.....</i>	<i>35</i>
2.3.2.3 <i>Locutor / Enunciador e Polifonia</i>	<i>35</i>
2.4 Fases da Teoria da Argumentação na Língua	36
2.4.1 <i>Forma Standard</i>	<i>36</i>
2.4.2 <i>Teoria dos Topoi – TT</i>	<i>39</i>
2.4.3 <i>Teoria dos Blocos Semânticos – TBS</i>	<i>42</i>
CAPÍTULO 3 - ARGUMENTAÇÃO SOB O ENFOQUE DIDÁTICO	46
3.1 O Ensino de Gêneros Textuais e a Sequência Didática.....	46
3.2 O Gênero em Foco na Sequência Didática: a carta de reclamação	51
3.2.1 <i>O Gênero Carta de Reclamação: aspectos estruturais</i>	<i>53</i>
3.2.2 <i>O Gênero Carta de Reclamação: aspectos discursivos e argumentativos</i>	<i>56</i>
3.2.2.1 <i>Desenvolvimento do Tema</i>	<i>56</i>

3.2.2.2	<i>A construção de sentido no texto</i>	58
3.2.3	<i>O Gênero Carta de Reclamação: aspectos socioculturais.....</i>	61
3.3	A Argumentação no Ensino Fundamental	63
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		66
4.1	Natureza da Pesquisa	66
4.2	Técnicas	66
4.2.1	<i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	66
4.2.2	<i>Instrumentos</i>	67
4.2.3	<i>Procedimento de coleta de dados</i>	67
4.2.3.1	<i>Procedimentos de intervenção e coleta de dados</i>	67
4.2.3.1.1	<i>Apresentação da Situação e Produção Inicial</i>	68
4.2.3.1.2	<i>Desenvolvimento dos Módulos</i>	69
4.2.3.1.3	<i>Produção Final</i>	74
4.2.3.1.4	<i>Encerramento</i>	74
4.2.4	<i>Procedimento de análise dos dados</i>	74
CAPÍTULO 5 - CARTA DE RECLAMAÇÃO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO: TRIPÉ PARA O DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO INFANTIL		76
5.1	Aspectos estruturais e apropriação do gênero carta de reclamação	78
5.1.1	<i>Aspectos estruturais do gênero carta de reclamação nas produções de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental</i>	80
5.2	O desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita de cartas de reclamação.....	88
5.2.1	<i>Desenvolvimento do tema das cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental</i>	89
5.2.2	<i>A construção de sentidos nas cartas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.....</i>	97
5.3	Aspectos socioculturais em cartas de reclamação	108
5.3.1	<i>Aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental</i>	108
5.3.1.1	<i>Papel e Identidade dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental emergentes nas cartas de reclamação</i>	111

5.3.1.2	<i>Atos de Fala dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental presentes nas cartas de reclamação.....</i>	<i>111</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE - Planejamento	124
	ANEXO 1 – Tipos de carta	134
	ANEXO 2 – Carta de reclamação	139
	ANEXO 3 – Atividade (encontro 2)	140
	ANEXO 4 – Carta de reclamação	142
	ANEXO 5 – Atividade (encontro 4)	143
	ANEXO 6 – Atividade (encontro 4)	144
	ANEXO 7 – Participação nas produções das cartas.....	145
	ANEXO 8 – Textos dos alunos	146

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a argumentação têm sido desenvolvidos desde os tempos de Aristóteles. Sob a concepção de que o sujeito falante apresenta um argumento como justificativa para determinada conclusão, a argumentação defendida pelos estudos retóricos pauta-se numa “verdade” do senso comum ou das leis gerais como princípios organizadores do mundo. Nesse pensamento, o argumento se constitui por um fato que implica uma conclusão, podendo ser analisada por vias não linguísticas.

Todavia, esse campo de investigação ganhou particular relevância nas últimas décadas. Teóricos como Oswald Ducrot, Patrick Charaudeau e Chaim Perelman & Olbrechts-Tyteca, dentre outros, têm apresentado relevantes contribuições sobre o tema, destacando diferentes aspectos sobre o processo argumentativo.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), defendida por Oswald Ducrot (1977), apresenta um novo conceito de argumentação diferente da concepção dos estudos retóricos. Segundo a TAL, a argumentação está na língua, esta se encontra marcada nas escolhas linguísticas. Para tanto, os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso não estão ligados apenas às informações que elas veiculam, mas à estrutura linguística dos enunciados. Destarte, os sentidos dos enunciados indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão.

Charaudeau (2008), por sua vez, compreende que a argumentação está no âmbito da organização do discurso e não no das categorias da língua. O teórico acredita que a argumentação se define pela relação entre uma proposta sobre o mundo, um sujeito argumentador e um sujeito-alvo, em que o primeiro seria uma asserção que provoca questionamento e coloca em questão sua legitimidade; o segundo seria o sujeito que se engaja no questionamento, desenvolvendo um raciocínio favorável à verdade dessa proposta; e o terceiro seria o outro, o alvo da argumentação, que poderá assumir posição favorável ou desfavorável ao argumentador. Assim, para Charaudeau (op. cit.), argumentar é uma atividade discursiva em busca de uma racionalidade e de uma influência, ou seja, a estruturação linguística de um argumento insere-se num jogo do raciocínio marcado pela lógica e um princípio de não contradição a fim de garantir uma credibilidade da asserção proposta.

Resgatando e ampliando preceitos tradicionais da antiga retórica, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) apresentaram o *Tratado da Argumentação*. Os teóricos discutem

técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão às teses apresentadas, retomando, assim, a noção de acordo por meio do raciocínio retórico-dialético.

Sob o ponto de vista da argumentação na língua, em que o encadeamento argumentativo está ligado à estrutura linguística dos enunciados, a presente pesquisa teve por escopo investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação, com base em uma sequência didática de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

O objeto de estudo desta pesquisa nasceu da nossa experiência pessoal como professora do Ensino Fundamental. Ao observarmos o cotidiano escolar, percebemos que o texto argumentativo não compõe a estrutura curricular do processo de ensino e aprendizagem do Fundamental I, visto que apenas nos anos finais do Ensino Fundamental podemos ver uma iniciação ao estudo da argumentação e, somente no Ensino Médio, a argumentação passa a ter obrigatoriedade na estrutura curricular de ensino.

Em sua essência, no Ensino Fundamental, explora-se frequentemente a sequência narrativa, por meio de gêneros como fábulas, lendas, contos, sem se perceber a presença da sequência argumentativa. Todavia, em consonância com Farias (2004), acreditamos que a criança, desde cedo, argumenta em favor de algo que lhe é caro, que lhe interessa, que lhe diga respeito e que, portanto, a argumentação é parte da experiência cotidiana de qualquer indivíduo, desde muito cedo. Nesse contexto, nos questionamos: como a argumentação se configura em textos infantis? Ao se contraporem a normas e preceitos determinados pelos adultos, como as crianças elaboram seus questionamentos? Como a veia argumentativa da criança se manifesta em textos escritos? Quais são as estratégias argumentativas utilizadas por crianças na produção de textos argumentativos escritos? Como se dá a construção do sentido em textos argumentativos escritos por crianças?

Atualmente, a argumentação tem sido objeto de estudos de parte da Linguística, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica e a Psicolinguística.

No Brasil, algumas universidades têm produzido estudos sobre a argumentação, dentre elas podemos citar o Núcleo de Pesquisa da Argumentação – NupArg, da Universidade Federal de Pernambuco. Este tem apresentado diversos trabalhos investigativos sobre a natureza e as condições de funcionamento da argumentação em seu papel mediador na gênese e no funcionamento da cognição humana. Grande parte dos trabalhos do NupArg dá-se no âmbito da oralidade, seja ela infantil ou adulta ou, ainda, sob o aspecto da argumentação escrita.

Todavia, o estudo sobre a argumentação na escrita infantil tem despertado a curiosidade de um número cada vez mais crescente de pesquisadores. Destarte, dentre os estudos focando a argumentação na escrita infantil, Gomes (2005) investigou como crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental¹ julgam o texto argumentativo escrito quando se deparam com textos de tipologia diferentes. Para alcançar os objetivos propostos, as pesquisadoras apresentaram às crianças participantes cinco tipos de textos diferentes, em que apenas um deles era argumentativo, e solicitaram às crianças que escolhessem aquele texto que melhor se fizesse entender “que não se pode brigar na escola”. O estudo concluiu que as crianças não levam em conta a estrutura do texto no momento da escola, tampouco relacionam o texto argumentativo à função de persuasão ou convencimento.

Pinheiro & Leitão (2007), por sua vez, investigaram em que medida a reflexão sobre a estrutura argumentativa exerceria um impacto sobre os elementos que as crianças e os adultos jovens incorporariam a seus textos. A pesquisa mostrou que a reflexão sobre os elementos da estrutura argumentativa nem sempre corresponde à inclusão destes nos textos produzidos.

Campos (2005), investigando como a argumentação funciona na escrita infantil, fez um estudo de caso em que analisou textos escritos por uma criança entre cinco e dez anos de idade. A autora constatou que, embora encontrássemos paralelismo e polarização nos textos analisados, o encadeamento argumentativo sustentava o sentido do texto, com base em uma orientação argumentativa contida nas escolhas linguísticas. Vale ressaltar o estudo realizado por Leitão (2007), porquanto, considerando a argumentação como uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de um ponto de vista, ao examinar o papel mediador da argumentação na construção do conhecimento, constatou que o processo de negociação de perspectivas contrárias confere à argumentação um potencial epistêmico mediador no processo de construção do conhecimento.

Tratando-se da argumentação na escrita, segundo Perelman (2001), há diferença quanto ao nível de complexidade no texto argumentativo oral e no texto argumentativo escrito. Segundo a autora, no texto argumentativo oral, o interlocutor encontra-se presente fazendo com que a interação ocorra de forma direta e colaborativa entre os participantes do discurso. Todavia, na argumentação escrita, o interlocutor apresenta-se de forma indireta exigindo do autor do texto a imaginação de objeções para enfraquecer seu discurso e, por conseguinte, o uso de argumentos para defender seu ponto de vista deve ser mais preciso.

¹ Na época da pesquisa denominava-se 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

Consoante tal afirmação, Leitão (2000) aponta algumas possíveis causas para tal antagonismo entre a argumentação oral e a escrita. A primeira causa seria o domínio incipiente dos recursos linguísticos por parte do produtor do texto, fazendo com que o texto apresente “falhas”. A outra seria o conhecimento inadequado do tema em questão, contribuindo para que o texto fique vazio de argumentos, sendo interpretado como incompleto ou inacabado.

Segundo Piaget (1973), até por volta de 10 a 11 anos, a criança não é capaz de entender o pensamento operacional formal, conseqüentemente, alguns estudiosos consideram que por isso a criança nesse estágio de desenvolvimento cognitivo não consegue se engajar de forma integral na argumentação. Contudo, para Brassart (1990), uma orientação didática aliada ao desenvolvimento cognitivo possibilita a organização formal da argumentação em crianças de 12-13 anos, permitindo a estas a aquisição da argumentação elaborada, articulando argumentos e contra-argumentos.

Todavia, em seu trabalho de dissertação, Lima (2006) comprovou que crianças do 6º ano do EF², com idade entre 10 e 11 anos, foram capazes de produzir textos argumentativos competentes mediante uma intervenção didática. Ferro (1997) já havia apontado na sua dissertação que crianças do 5º ano do Ensino Fundamental³, com idade entre 9 e 10 anos, possuem habilidades argumentativas que propiciam a aquisição da argumentatividade escrita, porém, destaca a necessidade de um trabalho didático sistemático visando ao aprimoramento de tal competência linguística.

Ademais, os estudos de Farias (2004) mostram que a criança já é capaz de argumentar oralmente desde sua tenra infância. Assim, se a criança é capaz de argumentar em situações reais no seu cotidiano, embora ainda não tenha pleno conhecimento da sequência do texto argumentativo, acreditamos que essa concepção argumentativa infantil é extensiva à escrita e, portanto, a criança também é capaz de produzir textos argumentativos escritos mesmo antes de atingir o chamado estágio operatório formal. Além do mais, em consonância com Ducrot (1977), acreditamos que as estruturas linguísticas e os sentidos dos enunciados formam o encadeamento argumentativo do texto.

Com base em tais pesquisas e consoante Brassart (1990) e Ferro (1997), acreditamos que as situações didáticas influenciam na apropriação do gênero carta de reclamação, bem como no desenvolvimento do discurso argumentativo dos participantes.

² Na época da pesquisa denominava-se 5ª série do Ensino Fundamental.

³ Na época da pesquisa denominava-se 4ª série do Ensino Fundamental

Dentre os gêneros textuais, a carta de reclamação foi escolhida pelos seguintes motivos:

I – é um gênero que está no horizonte das expectativas de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental;

II – pertence ao domínio do argumentar, uma atividade social que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade. Além disso, como postula Koch (2004), a argumentação direciona o discurso no sentido de determinadas conclusões, constituindo o ato linguístico fundamental;

III – é um gênero textual que consta de uma proposta de ensino da produção escrita na escola: Schneuwly; Dolz (2004).

Nessa perspectiva, nosso estudo teve por escopo analisar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Nossos objetivos específicos foram: a) investigar o processo de apropriação do gênero carta de reclamação, com base em uma Sequência Didática de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza participantes da pesquisa; b) propiciar o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito, através de uma sequência didática, aos sujeitos participantes da pesquisa; c) identificar e analisar as marcas do discurso argumentativo nas cartas de reclamação produzidas pelos sujeitos participantes; d) examinar a construção de sentido dos enunciados mediante a relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas; e) analisar os aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do EF.

Vale salientar que a escolha do nível de ensino deu-se pelo fato do nosso desejo em investigar essa temática no Ensino Fundamental I, com isso, escolhemos uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, visto que considerando a atual situação da educação brasileira, pressupomos que os alunos desse nível já teriam certa de proficiência em leitura e escrita.

Nosso estudo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, situamos a concepção de linguagem que norteia nossa discussão. Abordamos, ainda, a noção de letramento como prática social.

No segundo capítulo, discutimos a argumentação sob o enfoque teórico. Neste capítulo, apresentamos um resumo das diferentes perspectivas de estudos sobre a argumentação, tendo em vista a definição da teoria de base da nossa pesquisa, Teoria da Argumentação na Língua - TAL. Apresentamos, também, os principais conceitos que fundamentam a TAL e suas fases de desenvolvimento.

No terceiro capítulo, discutimos a argumentação sob o enfoque didático. Nesse momento, direcionamos nosso olhar para o ensino da linguagem baseado na utilização de gêneros textuais e efetivado por meio de sequência didática. Discutimos as teorias que nos levaram a caracterizar o gênero carta de reclamação como um texto argumentativo, as quais nos permitiram discutir os aspectos estruturais, sociodiscursivos e socioculturais. Finalizamos o capítulo refletindo sobre o ensino da argumentação no Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia para a constituição do universo do estudo: caracterização dos sujeitos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e desenvolvimento da Sequência Didática.

No quinto capítulo, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. A análise foi pautada nas hipóteses levantadas no início da pesquisa, a saber: a) após o desenvolvimento da SD, verificar-se-á, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos aspectos estruturais do gênero carta de reclamação; b) ao compararmos as produções dos participantes, verificar-se-á um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo expresso nas cartas de reclamação produzidas; c) o sentido do enunciado constitui-se com base na articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor mediante aos enunciadores disponíveis no discurso; d) as cartas de reclamação escritas pelo grupo participante revelam importantes aspectos socioculturais da comunidade na qual estão inseridas.

Acreditamos que a presente pesquisa oferecerá importantes contribuições a respeito da argumentação na escrita infantil, uma vez que acreditamos que o ensino sistemático contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades natas de argumentar. Ademais, quanto mais cedo o estudante tiver contato, em sala de aula, com o ensino sistemático desse conhecimento, teremos mais probabilidade de formar bons leitores e redatores de textos argumentativos, uma vez que, por meio da habilidade textual, nossos alunos poderão identificar a força argumentativa de um texto, contrapondo-se à manipulação tão presente nos meios de comunicação em massa, nas campanhas publicitárias, programas televisivos tendenciosos etc. e, assim, exercer sua cidadania com pensamento e posicionamento crítico.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Este capítulo apresenta a concepção de linguagem que orienta nossa pesquisa e discute o letramento como prática social. Por conseguinte, traçamos uma síntese do quadro teórico deste trabalho.

1.1 Uma revisão de posicionamentos

Ao longo da história da linguística, a língua humana tem sido concebida de maneiras diferentes. De um modo geral, podemos sintetizar três grandes modelos teóricos de interpretação da língua; 1. a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); 2. a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); 3. a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação) (KOCH, 1992).

A primeira concepção, a língua como expressão do pensamento, é sustentada pela tradição gramatical grega. Nessa concepção, o homem tem a capacidade de organizar a lógica do seu pensamento mediante a exteriorização do mesmo (pensamento). Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. Esta fundamenta os estudos tradicionais de língua, para os quais a natureza da linguagem é racional.

Na segunda concepção, a língua é vista, historicamente, como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Com os estudos de Saussure (1995), estabelecendo, dentre outras, a dicotomia *Langue/Parole*, a *Langue* é eleita como objeto de estudo, uma vez que esta é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo), de caráter social, homogêneo e abstrato. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversas de uso.

Finalmente, a terceira concepção, a língua como atividade social, encara a linguagem como trabalho coletivo, atividade, ação orientada para uma finalidade. Nesse contexto, a linguagem é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. Segundo Geraldi (1991), trata-se de um jogo que se estabelece na sociedade, na interlocução, e somente no interior de seu funcionamento é que se pode procurar instituir as regras.

Para Travaglia (1996), essa concepção de linguagem recebeu contribuições de várias áreas de estudos, as quais buscaram analisar a linguagem em situação de uso. Segundo o autor, podemos agrupar tais áreas (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística

Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin) em um grande grupo: *linguística da enunciação*.

Nosso estudo situa-se na terceira concepção de linguagem. De acordo com a visão dialógica de Bakhtin (1988), acreditamos que é na interação verbal que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. Para Bakhtin (2003), os *modos de dizer* de cada indivíduo são realizados conforme as possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos. Bakhtin (2003) define gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizando-se pelo *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Desse modo, podemos considerar que, na concepção interativa de linguagem, o discurso manifesta-se por meio de textos, e o texto se organiza dentro de determinado gênero discursivo.

Sob esse ponto de vista, na próxima seção, dissertaremos sobre o letramento como prática social, apresentando os conceitos de eventos e práticas de letramento. Tais conceitos são relevantes para nossa pesquisa, uma vez que acreditamos que o ensino sistemático da argumentação, com base nas Sequências Didáticas apoiadas na utilização de gêneros textuais, é uma forma de dar sentido ao ensino da leitura e da escrita, visto que estas serão estudadas dentro do contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte.

1.2. Letramento como Prática Social

Em meados dos anos 1980, contrariando os estudos do letramento voltados para os aspectos mentais do indivíduo, Street (1984) apresenta uma nova perspectiva para a análise da escrita. Baseando-se nos significados das práticas de letramento no cotidiano, Street (op. cit.) afirma que o processo de letramento está relacionado aos interesses dos indivíduos e/ou a grupos envolvidos nele e não a uma prática universal para todos. Assim, o foco dos interesses transfere-se para os processos interacionais entre os sujeitos, passando a compreender que as pessoas se apropriam da escrita devido a interesses particulares, relacionados ao meio social em que estão inseridas.

No Brasil, o termo *letramento* surge no cenário educacional, a partir da utilização por especialistas da educação e das ciências linguísticas. Entre as primeiras publicações utilizando o termo, encontramos a obra *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que Kato (1986) levanta a asserção de que a língua falada culta é consequência do letramento. Ainda na mesma década, Tfouni (1988) faz uma distinção entre

alfabetização e letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Posteriormente, Kleiman (1995) e Soares (1998) fomentam as discussões e reflexões teóricas e metodológicas a respeito do fenômeno letramento.

Todavia, desde sua origem até os dias atuais, ainda não há uma unicidade acerca da concepção do termo; essa variedade conceitual ainda se apresenta como uma das grandes dificuldades nos estudos desse fenômeno. De um modo geral, os estudos sobre o letramento podem ser divididos em duas dimensões: a individual e a social.

Na dimensão individual, o letramento está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais de ler e escrever, ou seja, para que o indivíduo seja considerado letrado, ou esteja em processo de letramento, deve ter adquirido tais habilidades. Além do mais, a aquisição da leitura e da escrita traz ao indivíduo alterações em seu estado ou condição social, psíquica, cultural, política, cognitiva, linguística e econômica. Assim, concebido como algo pessoal, o letramento está estreitamente relacionado à escolarização e à alfabetização, contribuindo, dessa forma, para a disseminação de ideias conservadoras, discriminatórias e preconceituosas para com as pessoas ou grupo de pessoas que não adquiriram a tecnologia do ler e escrever.

No entanto, contrariando a dimensão individual, Soares (1998) defende que o letramento tem uma dimensão social, ou seja, que a introdução do letramento numa determinada sociedade pode trazer transformações políticas, sociais, econômicas, linguísticas e econômicas. A autora afirma ainda que não há como definir o letramento sem fazer uma análise sociocultural do fenômeno.

Kleiman (1995), com base em Scribner & Cole (1981), define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.81).

Para Street (1984), contudo, é mais apropriado falar de letramentos, no plural, e não no singular, letramento, seja no sentido de diversas linguagens e escritas, seja no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua.

Nas pesquisas realizadas a partir dos *New Literacy Studies* (NLS), o Letramento é concebido como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas sobre a investigação de natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação do mundo contemporâneo (STREET; HORNBERGER, 2008). Segundo os estudos dos NLS, a leitura e a escrita só têm sentido quando estudadas dentro do contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte.

Portanto, baseando-se em tais estudos sobre o letramento, Street (1984) propõe a distinção entre o modelo *autônomo* e o *ideológico* do letramento.

O modelo *autônomo* focaliza as técnicas do letramento independentemente do contexto social e estabelece divisão entre oralidade e escrita. Desvinculando as dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita, a aquisição do letramento levaria à aquisição da lógica, crítica e científica, no nível pessoal (STREET, 1984).

No modelo *ideológico* do letramento, a leitura e a escrita estão vinculadas às práticas sociais. Nesse modelo, levam-se em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos, destacando os aspectos culturais e as estruturas do poder que funcionam como práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação ou de construção da cidadania. O modelo *ideológico* do letramento é, metodológica e teoricamente, sensível à diversidade local nas práticas de letramento e propicia a compreensão de seus próprios usos e dos significados da leitura e da escrita (STREET, 1984).

No contexto do letramento como fenômeno social, Barton & Hamilton (1998) ampliam as concepções de Street (1984), afirmando que são os usos culturais da escrita e, por serem culturais, são próprios de cada comunidade. Segundo Barton & Hamilton (1998), o letramento “não se localiza no texto, nem nos sujeitos da leitura, mas no espaço entre o pensamento e o texto” (p. 14)⁴. Assim, podemos afirmar que o letramento encontra-se na interação do indivíduo com o contexto social em que vive.

Fomentando os estudos sobre o letramento, através das pesquisas de cunho etnográfico, Heath (1983) trouxe contribuições valiosas para os estudos do fenômeno ao afirmar que o desenvolvimento da leitura da criança é influenciado pelas orientações de letramentos próprias de sua comunidade e que as crianças de meios pouco letrados estão fadadas ao insucesso escolar.

Heath (1982) apresenta ainda os conceitos de eventos e práticas de letramento, os quais apresentamos a seguir.

1.2.1 Eventos de Letramento e Práticas de Letramento

Somando a distinção entre letramento *autônomo* e *ideológico*, há outra divisão nos estudos do letramento: eventos e práticas de letramento. Esses novos conceitos introduzidos por Heath (1982) constituem faces de uma mesma realidade interacional.

⁴ Tradução nossa.

Segundo Heath (1982), os *eventos* de letramento são episódios observáveis, estruturados com base em algum material escrito, ou seja, o evento de letramento é definido como qualquer ocasião em que o texto escrito integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos, caracterizando-se como uma unidade concreta, observável e possível de descrição e análise.

Prática de letramento, por outro lado, configura-se em unidades abstratas, que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento. O conceito de prática de letramento refere-se ao modo como são construídos os significados de letramento nos contextos culturais e sociais em que a leitura e a escrita desempenham um papel. Tem a ver com a experiência de leitura e escrita que as pessoas adquirem nas práticas sociais.

Em suma, as práticas de letramento revelam as maneiras como as pessoas se portam frente a um evento de letramento. O evento, pois, é uma unidade objetiva, e as práticas configuram-se em unidades subjetivas, ambas a serviço da análise do letramento.

Nesse contexto de eventos e de práticas de letramento, haja vista nosso *corpus* ser constituído por cartas de reclamação, a seguir, discutiremos a argumentação sob o enfoque teórico e didático, abordando o gênero carta de reclamação, no contexto escolar, como prática social, e discutindo a teoria dos atos de fala, a fim de fomentar nosso suporte teórico.

CAPÍTULO 2 - ARGUMENTAÇÃO SOB O ENFOQUE TEÓRICO

A argumentação tem sido objeto de estudo para profissionais de diferentes áreas de conhecimento, tais como lógicos, filósofos da linguagem e linguistas. Todavia, esse tema tem despertado o interesse dos estudiosos desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

A seguir apresentaremos um panorama geral do desenvolvimento dos estudos sobre a argumentação. Iniciamos nossa trajetória com os estudos aristotélicos e finalizamos com os estudos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Salientamos, contudo, que os estudos sobre a argumentação continuam em desenvolvimento na atualidade e apresentam-se em diferentes perspectivas, no entanto, escolhemos percorrer tal caminho para esclarecer sob que perspectiva nossa pesquisa está fundamentada.

2.1 O Paradigma Clássico

Na Grécia Antiga, já se usava a argumentação em defesa de uma causa, e os estudos sobre esse tema buscavam apontar estratégias para a elaboração de um discurso. Os filósofos gregos que tratavam do tema, entre eles Sócrates, Platão e Aristóteles, pensaram a argumentação tendo como base um sistema formado pela *lógica*, a *retórica* e a *dialética*, sendo a *lógica* concebida como a arte de pensar corretamente, a *retórica* como a arte de bem falar e a *dialética* como a arte de bem dialogar (PLANTIN, 2008). Nesse contexto, Aristóteles elabora uma teoria, segundo Farias (2004), “metódica e filosófica” sobre a argumentação retórica.

Do ponto de vista aristotélico, a argumentação se constrói com base na oposição entre *raciocínio analítico* e *raciocínio dialético*, em que verdades e evidências das premissas são apoiadas em opiniões, de modo geral, aceitas. Assim, em um processo de argumentação, o orador defende suas opiniões através do prolongamento das premissas aceitas pelo auditório, utilizando-se de argumentos consistentes e objetivando a persuasão da plateia.

No seu livro *Arte Retórica*, Aristóteles apresenta três gêneros de discurso, definidos de acordo com seu contexto de produção: a) o *judiciário*, em que objetivando acusar ou defender em um tribunal, o orador utiliza-se do “entimema”, uma espécie de silogismo; b) o *deliberativo*, que através do raciocínio analítico, utilizando-se de um fato real ou fictício

como exemplo, busca aconselhar os membros de uma plateia política; c) o *epidítico*, que emitindo juízo de valor sobre o belo e o feio, tem como objetivo final o elogio.

No entanto, no final do século XIX, com o advento do pensamento moderno, a retórica aristotélica torna-se alvo de muitas críticas, e o raciocínio dialético passa a ser marginalizado diante do pensamento positivista, em que os fatos deveriam ser verificáveis e comprováveis. No raciocínio analítico, a lógica torna-se formal, não sendo mais definida como a arte de pensar capaz de reger o bom discurso, mas definida como um ramo da matemática. Ao passo que a retórica resume-se, então, ao estudo de figuras de linguagem, no campo da estilística.

Destarte, é inegável que esse período de estudo sobre a argumentação foi a mola impulsionadora para a definição das novas concepções que sucederam esse momento. A partir da segunda metade do século XX, novos modelos de argumentação são gerados em contraposição à concepção aristotélica. Entre os principais estudiosos a respeito desse novo olhar sobre a argumentação, destacamos: Chaim Perelman, Stephen Toulmin e Oswald Ducrot.

Com base nesse panorama geral, na subseção seguinte, teceremos algumas considerações a respeito de cada autor supracitado, destacando suas principais contribuições para os estudos da argumentação.

2.2 A Argumentação em Diferentes Perspectivas

Com a virada do século XIX para o século XX, a retórica torna-se cientificamente inválida como método diante do saber positivista. Tal descrédito leva à exclusão da retórica do currículo universitário, e o estudo sobre a argumentação limita-se ao Direito e à Teologia. Diante desse quadro, “novos estilos argumentativos aparecem, fundados no método crítico” (PLANTIN, 2008, p. 20), dentre eles, destacamos os estudos de Chaïm Perelman, Stephen Toulmin e Oswald Ducrot.

2.2.1 A Nova Retórica

Resgatando e ampliando preceitos tradicionais da antiga retórica, Chaïm Perelman proporciona um renascimento dos estudos teóricos sobre a argumentação.

Para a retórica, saber falar não é o suficiente para argumentar, são necessários competências e um aprendizado específico para tal. Assim, com influências do pensamento

aristotélico, em 1958, Perelman & Olbrechts-Tyteca lançaram o *Tratado da Argumentação*, um estudo sobre as técnicas discursivas que permitem aumentar a adesão dos espíritos às teses propostas.

Todavia, embora o tratado fizesse menção a técnicas discursivas, a argumentação se distanciava da análise do discurso, pois se preocupava pouco com a linguagem. Na prática, a argumentação era vista na perspectiva psicológica.

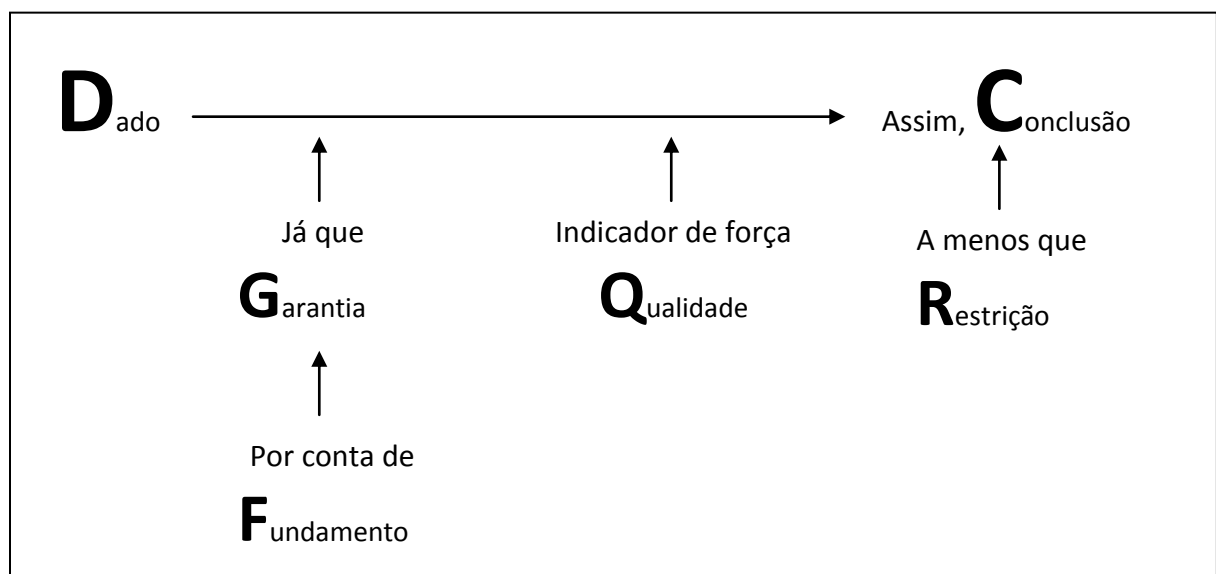
A Nova Retórica se posiciona contra a lógica matemática, contrapõe-se à noção de evidência, em que as conclusões são formuladas com base em premissas e regras de inferência previamente elaboradas. Perelman (2005) resgata o raciocínio dialético aristotélico e põe em destaque a noção de *persuasão* e *adesão*, em que a argumentação é pessoal e visa à adesão do auditório.

2.2.2 Um Modelo da Coerência Argumentativa

Ainda em 1958, com a publicação de *Os usos do Argumento*, Stephen Toulmin, na mesma linha de pensamento de Perelman, passa a configurar como um confrontador de uma teoria da argumentação pautada no silogismo analítico. Seus estudos passaram a ter grande repercussão dentro de um quadro denominado *lógica informal*.

Para Toulmin (PLANTIN, 2008 apud TOULMIN, 1958) um discurso argumentativo completo representa-se pelo esquema abaixo:

FIGURA 1: Esquema de argumentação de Toulmin.



(Esquema adaptado de PLANTIN (2008))

Para Toulmin, o discurso argumentativo é composto por seis elementos:

- Um DADO (D), um argumento;
- Uma GARANTIA (G), uma licença para inferir;
- Um FUNDAMENTO (F), fundamento ou suporte da garantia;
- Um QUALIFICADOR (Q), qualificador ou indicador modal de força, uma força de convicção ou persuasão;
- Uma CONCLUSÃO (C);
- Uma RESTRIÇÃO (R), condições de refutação.

Uma conclusão (C) é afirmada com base em um dado (D). Todavia, (C) é autorizada a partir de leis de passagem (G), ou seja, uma licença para inferir, um fundamento (F). Contudo, o argumento (D) é modalizado (Q), ou seja, atenuado. O modal (Q), em geral, que afeta a lei de passagem (G), anuncia aquela que se encontra na conclusão (C), e (C) pode ser restringida (R), refutada.

Tomemos por base o exemplo citado por Plantin (2008, p.26):

(1) Harry nasceu nas Bermudas. Presumivelmente, Harry é um súdito britânico.

Temos, *Harry nasceu nas Bermudas (D). Assim, Presumivelmente (Q), Harry é um súdito britânico (C). (Já que as pessoas nascidas em Bermudas são súditas britânicas (G), por conta de os estatutos legais garantirem tal direito (F), a menos que seus pais sejam estrangeiros e ele tenha se tornado americano naturalizado (R).*

Segundo Plantin (2008), o modelo de argumentação apresentado por Toulmin direciona-se, assim como o de Perelman, mais para a área do Direito, abrindo espaço para a possibilidade do uso de argumentos valorativos, inclusive à refutação, contrariando o pensamento lógico cartesiano.

2.2.3 A Argumentação na Língua

Lançando uma nova perspectiva para os estudos sobre a argumentação, Oswald Ducrot e seus colaboradores posicionam-se criticamente contra a visão “tradicional” da argumentação. Na visão tradicional, os argumentos constituem-se por um fato que implica uma conclusão, podendo ser analisada por vias não linguísticas.

Rejeitando concepções de inspirações analógicas, a teoria ducrotiana insere-se na Semântica Argumentativa, filiando-se à enunciação e ao estruturalismo suassuriano. Tendo suas raízes em tais pressupostos teóricos, Ducrot concebe que a língua possui, além da função informativa, uma função essencialmente argumentativa (ANSCOMBRE, 1995) e que a argumentação é construída em um plano exclusivamente linguístico.

Para o teórico, na significação das palavras, expressões ou enunciados, há indicações de valores argumentativos, as escolhas lexicais dos enunciados definem a orientação argumentativa de um discurso, logo, a argumentação é inerente à língua. Destarte, “o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso” (DUCROT, 1990, p.51).

Considerando esse panorama geral, constatamos uma variedade teórico-metodológica que caracteriza as pesquisas referentes à argumentação. Assim, de acordo com Banks-Leite (1996), as tendências dos estudos argumentativos podem ser reunidas em três grandes grupos, a saber:

- a) *Pesquisas em Psicologia Social ou de tendência sociolinguística ou conversacional*, isto é, estudos centrados nos processos de socialização, nas interações sociais ou no estudo do papel da linguagem em relação ao comportamento ou desenvolvimento social.
- b) *Pesquisas cognitivas*, no sentido mais amplo, nas quais a ênfase está no processo cognitivo e nas relações com conduta argumentativa. Nesse grupo, os estudos focalizam o papel da argumentação no raciocínio e/ou no desenvolvimento cognitivo e também nas operações de pensamento em situações discursivas.
- c) *Estudos sobre questões mais propriamente linguísticas*, em que as pesquisas se concentram no estudo das marcas argumentativas, como operadores e conectores da língua.

As pesquisas desenvolvidas por Ducrot e seus colaboradores inserem-se no terceiro grupo, uma vez que possuem um caráter estritamente linguístico. A seguir apresentamos um maior detalhamento da Teoria da argumentação na Língua, perpassando desde os conceitos fundamentais da teoria até as fases de desenvolvimento desta.

2.3 Teoria da Argumentação na Língua – TAL

Contrapondo-se aos estudos retóricos, para os quais a argumentação encontra-se especialmente na organização dos discursos e na escolha de argumentos, Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre propõem uma teoria semântica de interpretação do sentido dos enunciados, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL)⁵, em que a argumentação está marcada nas escolhas linguísticas.

Para a TAL, o processo argumentativo tem origem nos próprios elementos linguísticos; dessa forma, os encadeamentos argumentativos possíveis dos enunciados estão ligados não apenas às informações que eles veiculam, mas à estrutura linguística dos enunciados. Desse ponto de vista, um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões (CABRAL, 2010). Assim, tomando por base o exemplo citado por Cabral (2010), quando comentamos com alguém *Este restaurante é muito bom!* (p.16), podemos, por meio desse enunciado, fazê-lo admitir, dentre várias possibilidades, que devemos ir jantar lá, ou que o restaurante deve ser caro.

Ademais, a autora (op. cit.) afirma ainda que faz parte do sentido de um enunciado indicar a direção da continuação do diálogo, bem como orientar o interlocutor em direção a certo tipo de conclusão, uma vez que a argumentação é um traço constitutivo dos enunciados.

Segundo Ducrot:

A argumentação, com efeito, muito diferente do esforço de persuasão, é para mim um ato público, aberto, não pode realizar-se sem se denunciar enquanto tal. Mas isto é dizer que um enunciado argumentativo apresenta sua enunciação como levando a admitir tal ou tal conclusão (1987, p. 174).

Dentre os pressupostos da TAL, destacamos: a) a argumentação está na língua; b) o encadeamento argumentativo é a estrutura básica argumentativa.

Nas subseções seguintes, apresentamos uma breve resenha das teorias que influenciaram os postulados ducrotianos, bem como os conceitos fundamentais para a compreensão da Teoria da Argumentação na Língua.

⁵ No original *Argumentation Dans La Language* - ADL

2.3.1 Base da Teoria da Argumentação na Língua

A origem da Semântica Argumentativa (SA) foi oficializada em 1983 com a publicação de *L'argumentation dans la langue*, de Oswald Ducrot e Jean-Claude Ancombre. De forte influência estruturalista, a TAL entende a língua como um sistema de signos que estabelecem relações uns com os outros e propõe-se a interpretação do sentido dos enunciados.

A partir dos postulados estruturalistas de Ferdinand de Saussure e da linguística da enunciação defendida por Emile Benveniste, Ducrot desenvolve sua teoria, no entanto não somente utiliza os conceitos desses dois teóricos, mas os reformula e amplia sua compreensão.

O conceito de *relação e língua-fala* desenvolvido por Saussure assume papel relevante na teoria ducrotiana. Para Saussure (1995), o “signo é a combinação do conceito e da imagem acústica” (p. 81); essa combinação definida arbitrariamente permite ao signo linguístico assumir valor semântico como elemento da língua. Segundo Saussure (1995), a língua é um sistema organizado, formado por elementos que se ajudam mutuamente. Nesse sistema, cada elemento possui uma função, que serve para a manutenção do sistema, e estabelece relações com outros elementos. Dessa forma, um elemento se define com base na sua função no interior do sistema, ou seja, só se define em relação uns com os outros. Vale ressaltar que, na perspectiva saussureana, o signo linguístico é a palavra, e esta relação ocorre entre palavras.

Utilizando-se de tal conceito saussureano, a teoria ducrotiana percebe a língua como um conjunto de frases que obtém sentido com base na relação com outras frases, formando um encadeamento argumentativo. Em linhas gerais, poderíamos dizer que para Ducrot o signo seria a frase, em que ao tomarmos para estudo o conjunto de enunciados de uma língua, cada um deles terá sentido, sob o olhar semântico, consoante suas relações com outros enunciados em discursos reais. Sendo assim, “na Teoria da Argumentação na Língua, a noção de relação se encontra nas relações sintagmáticas que definem os encadeamentos discursivos” (BARBISAN, 2005. P.25), principalmente o encadeamento argumentativo.

Ducrot foca-se na relação argumentativa, ou seja, aquela constituída por duas frases simples, um argumento e uma conclusão, que dão origem a uma frase complexa: o enunciado. Entre as frases simples existem uma relação de causa e consequência que é articulada por um conector explícito ou implícito, podendo ser expressa por *A portanto C*. O autor justifica, ainda, que essa relação é intrinsecamente ligada ao discurso e que a

argumentação é essencial para as relações discursivas, uma vez que é por meio de um conjunto de encadeamentos argumentativos que se descreve semanticamente uma frase.

Outro postulado saussureano explorado por Ducrot é a dicotomia Língua-Fala. Segundo Saussure (1995), a língua é um sistema abstrato formado de signos linguísticos, é um acervo linguístico coletivo que, como instituição social, é coercitiva. A fala, por sua vez, é o uso individual desse sistema, em que cada indivíduo tem sua forma, estilo e identidade, e por isso, é assistemática. Saussure (1995) desenvolveu seus estudos, focando-se apenas ao estudo da língua; este não se deteve ao estudo da fala. Todavia, Ducrot afirma que “o objeto teórico ‘língua’ não pode ser construído sem fazer-se alusão à atividade de fala” (1987, p. 64), isto é, o teórico acreditava que para fazer uma descrição semântica de uma língua era necessária a observação de certos aspectos da atividade linguística, ou seja, da fala.

É explorando os aspectos da fala que Ducrot sofre influência de seu professor e também estruturalista, Èmile Benveniste. Segundo Benveniste (1991), “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p. 82). Esse pensamento pressupõe a existência de um sujeito desse ato individual de utilização da língua, ou seja, um locutor, que, conseqüentemente, exige a implementação de um interlocutor.

Segundo D’Ávila (2004), Benveniste e Ducrot compreendem que “a enunciação é um evento cuja descrição, de certa forma, está registrada no interior do próprio enunciado” (p. 159), ou seja, concebem a enunciação como um evento que só inclui na situação aquilo que a língua registra como situação. Nesse contexto, a *situação* assume caráter linguístico, sendo criada no mesmo momento da enunciação e baseada nela.

O sujeito da enunciação é outro ponto que aproxima os dois teóricos. Para estes, o sujeito da enunciação é um sujeito linguístico e não empírico, um sujeito que aparece no enunciado e é identificado pelas marcas linguísticas existentes no próprio sentido do enunciado.

2.3.2 Conceitos Fundamentais para TAL

Nesta seção apresentamos conceitos fundamentais para a compreensão da Teoria da Argumentação na Língua, conceitos esses que estarão presentes ao longo das diferentes fases da teoria ducrotiana.

Vale ressaltar, contudo, que tais conceitos serão utilizados na análise do nosso *corpus*, uma vez que a identificação dos marcadores argumentativos na construção dos argumentos dar-se-á, inicialmente, no nível dos enunciados.

2.3.2.1 Enunciado / Enunciação / Frase

Compreendemos a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) como uma teoria semântica de interpretação dos enunciados, assim, a explicação de conceitos como *Enunciação*, *Enunciado* e *Frase* se faz necessária.

De acordo com Cabral (2010), a enunciação é o processo pelo qual põe em uso o sistema linguístico, ou seja, é a produção, a forma como é feito o enunciado. O enunciado, por sua vez, é o resultado desse processo. Assim, “a enunciação se manifesta por meio de textos, enunciados” (p. 28).

Segundo Benveniste (2006), a enunciação é o fato de colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O autor cita: “O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz, em primeiro lugar, o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (2006, p. 83). Ao falar sobre o caráter singular de cada acontecimento enunciativo, o autor reforça que “o enunciado performativo, sendo um ato, tem a propriedade de ser único. Só pode ser efetuado em circunstâncias particulares, uma vez e só uma, numa data e num lugar definido. [...] É acontecimento porque cria o acontecimento” (2005, p. 302).

Para Ducrot (1987), a enunciação se define pelo aparecimento de um enunciado. O enunciado, por sua vez, é um segmento de discurso, um fenômeno empírico, observável e que não se repete. Assim, “Se digo duas vezes seguidas uma coisa que é habitualmente transcrita ‘O tempo está bom’, produzo dois enunciados diferentes, e isto somente porque o momento de sua enunciação é diferente” (DUCROT, 1989, p. 13). Ao diferenciar enunciado de frase, o autor define frase como uma estrutura abstrata, algo absolutamente diferente de uma sequência de palavras escritas.

Em relação à definição de frase, Cabral (2010) a concebe como um construto teórico (uma estrutura que contempla um sintagma nominal e um sintagma verbal – SN+SV) que, fora de um contexto enunciativo, não produz sentido e, portanto, não constitui um enunciado. Para a autora, somente o enunciado é capaz de produzir sentido, visto que é um fenômeno que envolve a compreensão de toda a situação de enunciação.

Destarte, Ferro (1997) ratifica que a língua possibilita ao homem uma interação social. Desse modo, a linguagem é pensada como um processo de interação, em que os indivíduos se apropriam da língua usando os enunciados como base dos processos de formação do sentido. Para Koch (1992), todo enunciado contém pistas que orientam a construção do sentido.

Nesse contexto, a argumentação, como um traço constitutivo dos enunciados, é responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados e parágrafos e promovendo a progressão do discurso.

2.3.2.2 *Significação e Sentido*

Os conceitos de significação e sentidos são importantes para a teoria ducrotiana, uma vez que tais conceitos correspondem aos valores semânticos atribuídos às unidades linguísticas.

A significação é o conjunto de instruções disponíveis na situação de discurso que permitirão a construção de sentido, ou seja, representa o valor semântico da frase e do texto.

O sentido, por sua vez, é o resultado da articulação entre a totalização dos sentidos individuais dos enunciados e a organização dos enunciados no discurso, este representa o valor semântico do enunciado e do discurso.

Fazendo um paralelo entre frase e enunciado, Cabral (2010) afirma que a *significação* está ligada à *frase* enquanto que o *sentido* é do *enunciado*. De acordo com Ducrot (1980), “conseguimos, bem ou mal, nos fazer compreender com enunciados, não há nem mesmo a menor possibilidade de tentarmos nos fazer compreender com frases” (p.12). Assim, atribuir uma significação a uma frase, ajuda-nos a compreender os sentidos dos enunciados.

Destacamos, no entanto, que o sentido passa a ser visto mediante o ponto de vista apresentado pelos enunciadores e pelo princípio que garante a passagem do argumento para a conclusão (*topos*). Isso reforça a ideia ducrotiana, cuja argumentação inscreve-se na língua, uma vez que não são apenas os fatos que delimitam as possibilidades argumentativas, mas também a forma linguística dos enunciados que tornam possíveis algumas interpretações e compatibilizam outras.

2.3.2.3 *Locutor / Enunciador e Polifonia*

É de grande relevância compreender os conceitos “locutor”, “enunciador” e “polifonia”, uma vez que a TAL trabalha diretamente na dimensão enunciativa da linguagem.

Desta maneira, o locutor é o responsável pela enunciação, ou seja, o produtor físico do enunciado, aquele designado pela marca de primeira pessoa. No entanto, nem sempre o locutor é o autor empírico do discurso, pois pode incorporar a sua fala, a fala de

outros locutores. Assim, para distinguir a figura do locutor dessas outras vozes, Ducrot (1988) introduziu o conceito de enunciador, isto é, aquele a quem é atribuída a responsabilidade dos atos ilocucionários veiculados pelos enunciados do locutor, ou seja, os pontos de vista expressos ou evocados por meio do enunciado. Vale salientar que os enunciadores não são pessoas, mas pontos de vista abstratos.

Diante de uma diversidade de pontos de vista que podem conter um enunciado, constituímos a *polifonia*, conceito apresentado por Bhaktin e incorporado por Ducrot. A polifonia é definida como sendo a presença de vários enunciadores no enunciado, em que o locutor pode identificar-se com um enunciador ou manter-se distante deles. Mais adiante, ao tratarmos da Teoria dos *Topoi*, retomaremos o conceito de polifonia.

2.4 Fases da Teoria da Argumentação na Língua

A Teoria da Argumentação na Língua, ao longo de sua existência passou por várias reformulações. Tendo início em 1983 com a publicação de *L'argumentation dans la langue*, Oswald Ducrot e Jean-Claude Ancombre lançam a fase *Standard*; contrapondo-se à visão tradicional de argumentação, afirmam que a argumentação não é constituída apenas por um fato, posteriormente a teoria sofre alterações e, então, temos a fase da Teoria dos *Topoi*, momento em que Ducrot e colaboradores resgatam uma palavra de origem grega, *topo*, a ela introduzindo o conceito bhaktiniano de polifonia. Fechando esse período de mudanças, chegamos à terceira fase, momento atual da teoria, a Teoria dos Blocos Semânticos.

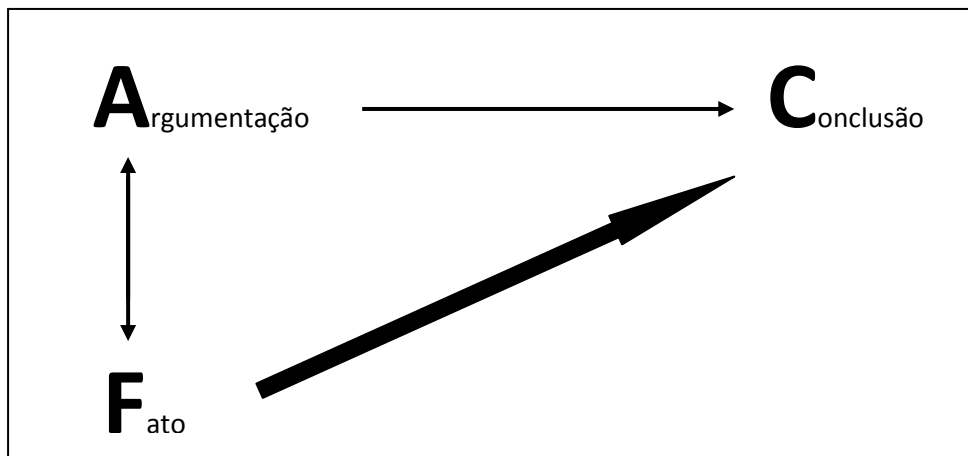
Descreveremos, sucintamente, cada uma das fases da TAL, embora a análise dos dados da nossa pesquisa situe-se na segunda fase, a Teoria dos *Topoi*.

2.4.1 Forma Standard

Tendo como marco inicial a publicação de *L'argumentation dans la langue*, em 1983, Oswald Ducrot posiciona-se radicalmente contra a visão dominante, na época, sobre a argumentação. Contrapondo-se à visão tradicional, em que o argumento se constitui por um fato que implica uma conclusão, a qual pode ser explicada por vias não linguísticas, Ducrot afirma que a argumentação é inerente à língua, e que a própria língua possui instruções necessárias para o ato argumentativo. Assim, Ducrot elabora a Teoria da Argumentação na Língua e apresenta um novo ponto de vista sobre a construção do sentido.

Na perspectiva tradicional dos estudos sobre a argumentação, o sentido de um enunciado é construído por indicações objetivas (representação da realidade), subjetivas (atitude do locutor em relação à realidade) e intersubjetivas (as relações do locutor com as pessoas a quem se dirige). Assim, para que o discurso adquira seu valor argumentativo, este deve constituir-se por dois segmentos: A (argumentação) e C (conclusão). O argumento (A) deve indicar um fato (F), que o torna verdadeiro ou falso independente da conclusão (C). Com isso, o argumento (A) é considerado uma assertiva, a qual possui um valor de verdade antes mesmo que se conheça a conclusão (C). Com base no fato (F) pode-se inferir uma conclusão (C).

FIGURA 2: Concepção Tradicional de Argumentação



(Adaptado de CARNEIRO, 2006)

Nessa concepção, a argumentação é exterior à língua, uma vez que o processo argumentativo é determinado por um fato. Sendo assim, a língua se restringe à explicação porque o segmento A indica F, assim como assume o papel de fornecer conectores linguísticos para a conexão entre o fato (F) e a conclusão (C), sendo essa ligação determinada pela lógica ou pelo conhecimento de mundo. A origem do argumento é factual.

Destarte, ao analisarmos as frases abaixo, sob o ponto de vista tradicional, temos:

(2) Pedro trabalhou pouco.

(3) Pedro trabalhou um pouco.

A argumentação é sustentada por um fato (F), “Pedro trabalhou pouco”, então (2) e (3) representam o mesmo conteúdo factual, expressam uma quantidade considerável de trabalho. Assim, se (2) é verdadeiro, (3) também o é (CARNEIRO, 2006).

No entanto, Ducrot (1988) discorda de que a indicação de um fato (F) torne um argumento (A) falso ou verdadeiro independentemente da conclusão (C), pois “nossas palavras não têm sentido completo antes das conclusões que tiramos delas” (DUCROT, 1988. p. 73). O teórico discorda também de que um fato (F) seja suficiente para a inferência de uma conclusão (C), pois o mesmo fato (F), em diversas línguas, num mesmo contexto, pode gerar diferentes conclusões.

Defendendo sua tese de que a língua é essencialmente argumentativa, Ducrot (1988) afirma que os enunciados (2) e (3) representam o mesmo fato, no entanto autorizam argumentações diferentes. Ou seja, podemos ter diferentes conclusões em relação à força argumentativa contida num enunciado em diferentes contextos. Por exemplo, analisando os enunciados (2) e (3), a presença dos operadores argumentativos “pouco” e “um pouco” oferece orientações diferentes para os dois enunciados. No enunciado (2) podemos inferir que Pedro não trabalhou o suficiente para o sucesso, assim “pouco” orienta negativamente o argumento “trabalhou”, ao passo que em (3) podemos inferir que Pedro realizou uma quantidade considerável de trabalho; dessa forma, “um pouco” orienta positivamente o argumento “trabalhou”.

Assim, num encadeamento argumentativo “enunciado-argumento (A), enunciado-conclusão (C)”, (A) orienta o sentido de uma conclusão (C). Percebemos nesse momento a exclusão do fato (F) para a inferência da conclusão (C), e notamos que os fatores necessários para a conclusão estão presentes nas próprias escolhas linguísticas. Ademais, Ducrot (1988) destaca a importância dos operadores argumentativos na constituição do argumento, uma vez que estes orientam os enunciados.

Outra crítica ducrotiana à concepção tradicional é que para Ducrot a linguagem não possui indicações objetivas. O teórico defende que a linguagem une-se nas indicações subjetivas e intersubjetivas, uma vez que, na atitude do locutor, já se subentende a descrição

da realidade, assim como somados ao apelo que o locutor faz ao seu interlocutor compõe o valor argumentativo dos enunciados.

Em suma, na fase *Standard*, argumentar é entendido como o resultado da relação entre os segmentos (A) e (C), observando as instruções contidas nos operadores argumentativos.

2.4.2 Teoria dos Topoi – TT

Na segunda fase da TAL, Ducrot e seus colaboradores acrescentaram novos capítulos à *L'argumentation dans la langue* (1984) e apresentaram reformulações da fase *Standard*; nesse momento, a análise dos argumentos passa para o nível dos enunciadores presentes nos enunciados. Com isso, o teórico introduz os conceitos de polifonia e *topoi* e surge, então, a Teoria dos *Topoi* - TT.

Com o desenvolver de seus estudos, Ducrot (1984) observou que, em alguns enunciados, a alteração dos operadores argumentativos não gerava conclusões diferentes, como sugeria a forma *Standard*.

Tomemos como exemplo os enunciados utilizados por Ducrot (1988, p. 42):

- (4) São quase oito horas.
- (5) São apenas oito horas.
- (6) São oito horas.

Analisados sob a perspectiva da forma *Standard*, os três enunciados expressariam conclusões diferentes. Todavia, ao observar o enunciado (4), Ducrot concluiu que poderíamos chegar à conclusão de que é “tarde”, ao passo que em (5) chegaríamos à conclusão de que é “cedo”. Já no enunciado (6), ambas as conclusões, “tarde” ou “cedo” poderiam ser aferidas.

Assim, Ducrot (1988) chega à conclusão de que não é possível limitar as conclusões geradas pelos operadores argumentativos, uma vez que as conclusões dependem muito mais da intenção do locutor e do contexto do enunciado. Como afirma, “o problema é que as possibilidades de argumentação não dependem somente dos enunciados tomados por argumento e conclusão, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los em relação” (DUCROT, 1988. p. 21).

Na TT, o segmento argumentativo continua sendo *enunciado-argumento* (A), *enunciado-conclusão* (C), contudo a análise não está mais focada nos operadores

argumentativos, mas nas expressões argumentativas que, fundamentadas em princípios argumentativos (*topos*), justificam certa conclusão. Nessa fase, os operadores argumentativos servem para especificar a Forma Tópica (FM) do argumento, ou seja, a força argumentativa do enunciado.

Para esclarecer os problemas da forma *Standard*, na TT, Ducrot faz uso do conceito bhaktiniano de polifonia e do conceito aristotélico, *topo*. No entanto, tais conceitos são adaptados à proposta ducrotiana.

Sob a concepção estruturalista da linguagem, Ducrot (1988) propõe um estruturalismo do discurso e levanta a hipótese de que a polifonia pode ser encontrada não apenas na análise do texto como um todo, mas na análise isolada dos enunciados. Com isso, Ducrot (1988) afirma que há no próprio enunciado indicações sobre o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação.

Segundo o teórico, percebemos o que o enunciado quer dizer observando os posicionamentos dos enunciadores presentes nele. Assim, é na relação locutor/enunciador, nos posicionamentos assumidos pelo locutor ante os pontos de vista colocados em cena através dos enunciadores que surge o sentido do enunciado. Esse posicionamento constitui o próprio sentido do enunciado.

Fazendo uma releitura de Ducrot (1988), Barbisan (2002) apresenta os posicionamentos possíveis do locutor:

- 1 – O locutor se identifica com um dos seus enunciadores, tentando impor um ponto de vista. Percebemos na asserção.
- 2 - O locutor o aprova, indicando que está de acordo com o enunciador, mesmo que seu enunciado não tenha o objetivo de admitir esse ponto de vista, como vemos na pressuposição.
- 3 – Há oposição entre o locutor e os enunciadores. Rechaça o ponto de vista absurdo, sem apresentar outro ponto de vista corrigindo o primeiro. Encontramos no humor.
- 4 - Há identificação de um enunciado com uma pessoa, presente na ironia.

Tais pontos de vistas assumidos pelo locutor, por meio dos enunciados, são o que caracteriza o *topos*, outro conceito introduzido por Ducrot (1988) nessa fase.

Segundo Plantin (2008),

A palavra *topos* é tomada de empréstimo à língua grega e corresponde ao latim *locus communis*, de onde provém o português *lugar comum*. Fundamentalmente, um *topos* é: (a) um elemento de uma tópica, sendo uma tópica uma heurística, uma arte de coletar as informações e de fazer emergir argumentos; (b) por especificações de (a), um esquema discursivo característico de um tipo de argumento” (p. 53).

Para a TAL, o *topos* constitui-se como princípios gerais, comuns, “apresentados como aceitos pela coletividade” (DUCROT, 1990. p.103). Segundo Barbisan (2002), “um lugar-comum argumentativo, que serve de intermediário entre o argumento e a conclusão. É a garantia que assegura a passagem do argumento à conclusão” (p. 171).

Pelo exposto, o *topos* constitui crenças gerais aceitas pela sociedade ou, ainda, princípios gerais que fundamentam os raciocínios que permitem o acesso a uma conclusão, sem precisar estar expressamente ditos. Se a conclusão está explícita, o *topos* permite um percurso claro entre o argumento e a conclusão; se esta está implícita, o *topos* é o princípio que permite o raciocínio que dá acesso a tal conclusão.

Para Cabral (2010), o *topos* é “um instrumento linguístico que liga algumas palavras, organiza os discursos possíveis e define os discursos aceitáveis, coerentes numa comunidade” (p.53). Com isso, Cabral (2010) reforça o pensamento ducrotiano de que o *topos* constitui um princípio interno, a própria língua, e está ligado a um ponto de vista assumido por um enunciador.

Na TT, temos o encadeamento argumentativo *enunciado-argumento* (A), *enunciado-conclusão* (C), assim como na forma *Standard*. No entanto na TT, o enunciado (A) contém uma expressão argumentativa (EA) com valor argumentativo. O conteúdo semântico da (EA) servirá de justificativa para certa conclusão (C) e oferece orientação para a conclusão (C); esta orientação é fundamentada por um princípio argumentativo, designado *topos*.

Vejamos o exemplo citado por Ducrot (1980):

(7) $\underbrace{\text{O tempo está bom.}}_A \underbrace{\text{Vamos passear.}}_C$

A origem da argumentação está na enunciação (A) “O tempo está bom” e o conteúdo semântico de (A) orienta a conclusão (C) “Vamos passear”. Todavia, (A) dito por um locutor numa situação particular de enunciação, deve orientar para uma determinada conclusão. Essa orientação é determinada por uma ideia social que pode ser “o calor torna o passeio agradável” ou ainda “o tempo frio torna o passeio agradável”.

Ducrot (1980) define, ainda, a gradação dos *topoi*, ou seja, o topos contido no enunciado coloca em relação à escala do *tempo bom* e à escala do *prazer*, quanto melhor o tempo, mais prazeroso o passeio.

Com isso, Ducrot (1980) afirma que os operadores argumentativos (OA) são elementos da língua responsáveis pela gradação da força dos argumentos. Tais OA indicam a direção dos enunciados que orientam para uma conclusão, os enunciados podem orientar para uma mesma conclusão ou ainda para conclusões diferentes. Os enunciados que orientam para uma mesma conclusão, Ducrot (1989) designou de classe argumentativa. Abordaremos o conceito de classe argumentativa mais adiante.

Com o desenvolvimento da teoria, a ideia de passagem de um argumento para a conclusão passa a ser questionada. Nessa ocasião, Ducrot propõe uma revisão da noção de *topos*, e com o auxílio de Marion Carel, desenvolve a terceira fase da TAL: A Teoria dos Blocos Semânticos.

2.4.3 Teoria dos Blocos Semânticos – TBS

Em 1995, Marion Carel propôs a Teoria dos Blocos Semânticos - TBS. Discordando da concepção tradicional de argumentação, Carel apresenta uma nova reflexão a respeito da noção de enunciado, passando a relacioná-lo com o discurso. Seguindo a visão ducrotiana de que o discurso é o único portador de sentido, a autora acrescenta que esse tipo de discurso deve ser organizado por encadeamentos argumentativos, os quais não são semanticamente independentes, mas interdependentes.

Com isso, o argumento e a conclusão são vistos agora como representações unitárias, constituindo o próprio sentido dos encadeamentos argumentativos, que, juntos, formam o *bloco semântico*.

Desse ponto de vista, a argumentação pode ser *normativa* ou *transgressiva*. A argumentação normativa “é a argumentação cujos segmentos que a compõem mantêm entre si interdependência semântica que os segmentos ligados por *logo*” (CABRAL, 2010. p. 118). A argumentação transgressiva, por sua vez, “é a argumentação cujos segmentos que a compõem mantêm entre si a mesma interdependência semântica que os segmentos ligados por *no entanto*” (CABRL, 2010. p. 118).

Vejamos os seguintes exemplos:

(8) João é competente, **logo** conseguirá o emprego.

(8a) João é competente, *então* conseguirá o emprego.

(8b) João conseguirá o emprego, *pois* é competente.

(9) João é competente, **no entanto** não conseguirá o emprego.

(9a) João é competente, *entretanto* não conseguirá o emprego.

(9b) *Embora* João seja competente, não conseguirá o emprego.

(9c) *Mesmo que* João seja competente, não conseguirá o emprego.

Nos enunciados (8), (8a) e (8b) temos exemplos de argumentação normativa, já nos enunciados (9), (9a), (9b), (9c) temos exemplos de argumentação transgressiva.

Carel (2001) definiu como **aspecto** um conjunto de encadeamento de mesmo valor (normativo ou transgressivo). Então, nos encadeamentos “*X logo Y*” ($X \text{ lg } Y$) temos o aspecto normativo, ao passo que em “*X no entanto Y*” ($X \text{ NE } Y$) temos o aspecto transgressivo.

Tomando por base o exemplo citado por Cabral (2010), o adjetivo *prudente*, em relação ao nome *acidente*, compreende dois aspectos, ligados à mesma regra. Assim:

(10) Pedro é prudente *logo* ele não sofreu acidente.

Constitui o aspecto prudente logo não acidente (prudente LG NE acidente). Já em

(11) Pedro é prudente, *no entanto* sofreu acidente.

Temos o aspecto prudente *no entanto* acidente (prudente NE acidente).

O bloco semântico constitui-se pelo ponto de vista que o aspecto normativo e o aspecto transgressivo têm do adjetivo prudente.

Com o aprofundamento dos estudos a respeito da TBS, percebeu-se que esta carrega princípios de uma semântica argumentativa que fornece subsídios para construir sentido através da lexicalização. Justifica-se, assim, a possibilidade de se descrever o léxico de uma língua e não apenas o enunciado, como era previsto anteriormente.

Com base nessa visão, os teóricos chegam aos conceitos de argumentação interna (AI) e argumentação externa (AE). Cabral (2010), resenhando Carel e Ducrot, define que “a

argumentação interna de uma expressão linguística é aquela cujos aspectos não contêm essa expressão no interior de seu antecedente, nem no interior do seu consequente” (p.122), ou seja, está relacionada a uma característica interna da palavra.

Dessa forma, tomando por base o exemplo do adjetivo *prudente*, temos:

AI (*prudente*): perigo **logo** precaução

Antecedente: perigo

Consequente: precaução

Na argumentação interna (AI) de *prudente* temos como antecedente *perigo* e, como consequente, *precaução*. Todavia, nenhum dos dois elementos possui a palavra *prudente*.

Por AE, Cabral (2010) define que “a argumentação externa de uma expressão linguística compreende, ao contrário, os aspectos em que essa mesma expressão figura a título de antecedente ou de consequente” (p.123), isto é, corresponde à pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua e que estão ligados a ela de um modo externo.

Assim, tomando o adjetivo *prudente*, como exemplo, temos:

AE (*prudente*): *prudente logo não* acidente; *prudente no entanto* acidente.

A AI está compreendida no significado da palavra e os encadeamentos possíveis são internos à palavra em questão, ao passo que a AE contém encadeamentos que prolongam o significado da palavra. Todavia, segundo Cabral (2010), a AI e a AE são fenômenos gerais, em que cada palavra possui sua argumentação interna e externa.

No entanto, a TAL, ao postular a noção de encadeamento argumentativo, focou seus estudos na noção de argumentação externa (AE), justificando que esta se constitui um ponto de vista suplementar que marca diretamente o significado da palavra (CABRAL, 2010).

A base teórico-argumentativa que fundamenta esta pesquisa está inscrita na teoria ducrotiana, visto que nosso enfoque é a argumentação na produção escrita de textos argumentativos. Todavia, nosso estudo não se localiza especificamente em nenhuma das fases percorridas pela TAL; na verdade, nos valeremos dos principais pressupostos ducrotianos como fundamento para nossa análise. Destarte, acreditamos que os textos dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, tendo por base uma orientação específica, sequência didática, serão essencialmente argumentativos, uma vez que a língua possui mecanismos que permitem a orientação argumentativa do enunciado.

Perceber a argumentação sob o enfoque teórico permitiu-nos constituir as principais ideias que fundamentam nossa pesquisa. Todavia, visto que nosso propósito é analisar o desenvolvimento do discurso argumentativo de crianças no contexto escolar, faz-se necessário direcionar nosso olhar para além do enfoque teórico e mergulhar nosso estudo no ambiente de ensino. Com isso, na seção seguinte discutiremos a argumentação sob o enfoque didático, buscando caracterizar o estudo do texto argumentativo na atual estrutura educacional brasileira, bem como perceber a real importância do desenvolvimento do discurso argumentativo nos nossos pequenos cidadãos.

CAPÍTULO 3 - ARGUMENTAÇÃO SOB O ENFOQUE DIDÁTICO

Na conjuntura atual do ensino de língua materna, o ensino do texto argumentativo é uma realidade curricular, apenas, a partir do 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais de escolarização, a argumentação ainda não é um conteúdo integrante da estrutura curricular. Todavia, acreditamos que, desde a tenra idade escolar, a argumentação já deve ser ensinada para que, quando adultos, os alunos sejam capazes de sistematizá-la e utilizá-la com mais propriedade.

Nas subseções seguintes, dissertaremos a respeito da argumentação no contexto de ensino e aprendizagem, bem como a respeito da Sequência Didática como instrumento eficaz de ensino.

3.1 O Ensino de Gêneros Textuais e a Sequência Didática

Por meio de discussões acerca do ensino da linguagem na perspectiva do letramento, diversos estudiosos têm defendido o trabalho com gêneros textuais no âmbito escolar. Tendo em vista que “a condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004, p. 69), o trabalho com gêneros textuais em sala de aula tornou-se, nas últimas décadas, bastante relevante no ensino da língua materna, uma vez que possibilita ao educando lidar com a língua em diversos usos no cotidiano.

De acordo com Bakhtin (2003), os *gêneros discursivos* definem-se como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e caracterizam-se pelo *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Desse modo, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor determinam a escolha de um gênero numa situação de interação de linguagem.

Segundo Kress (1989, p.19 apud BALOCCO, 2005, p.65),

Os *gêneros* são tipo de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Assim, os gêneros textuais (orais e escritos) constituem um ‘inventário’ dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização.

Por meio dos gêneros, reconhecemos características da situação social e institucional. Estes nos ajudam a navegar em mundos complexos de comunicação, nos quais percebemos as atividades e os papéis disponíveis aos interlocutores, assim como ideologias, ideias e conteúdos (BAZERMAN, 2011).

Numa sociedade letrada como a nossa, convivemos diariamente com uma grande diversidade de gêneros e, por consequência, constantemente nos é exigida uma interação com estes. No entanto, nessa panóplia de gêneros, uns são mais semelhantes a outros, enquanto outros são mais diferentes, todavia lemos jornais, revistas, anúncios etc., frequentamos restaurantes, livrarias etc. e, muitas vezes, não sentimos dificuldade para identificar determinado gênero, mesmo aquele que vemos pela primeira vez. Isso se dá devido ao fato de os gêneros não estarem soltos numa realidade sócio-histórica, pelo contrário, a própria vida social e a atuação dos sujeitos são encadeadas por uma série de textos com características típicas determinadas socialmente, mas que permitem mudanças e inter-relações. Com isso, Marcuschi (2011, p.13) afirma que “dominar gêneros é agir politicamente”, uma vez que é por meio dos gêneros que o engajamento pessoal na sociedade se efetiva.

Nesse contexto, Schneuwly & Dolz (2004) defendem que o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e que, portanto, é imprescindível o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos.

Segundo Schneuwly (2004), “o gênero é um “instrumento” (p. 27)”. Nessa acepção, o gênero é visto como uma ferramenta importante e necessária para o desenvolvimento das habilidades superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades. Sendo considerado como um instrumento semiótico e complexo, os gêneros são mediadores das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são megainstrumentos que medeiam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Todavia, o professor deve estar atento para não repetir velhas práticas, ou seja, não ensinar o gênero visando apenas à sua classificação, mas, sobretudo, ao ensino do gênero; deve pautar-se na compreensão da sua função social. Marcuschi (2011) reforça: “[...] não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” (p. 11).

Destarte, nessa perspectiva de gênero textual e concebendo o texto numa acepção sociointeracionista, estudiosos como Bronckart (1991), Schneuwly (1991) e Schneuwly & Dolz (2004) propõem uma abordagem de ensino centrada na diversificação de textos e nas

relações que estes mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos sociais e históricos.

Sabemos que, no ambiente escolar, diversas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que estas sejam necessariamente o objeto de um ensino sistemático. No entanto, Schneuwly & Dolz (2004) asseveram que, para os alunos se apropriarem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é necessário criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. Não obstante, o trabalho pedagógico de ensino da linguagem por meio de gêneros deve-se traduzir como um acervo de ações oriundo do:

[...] interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

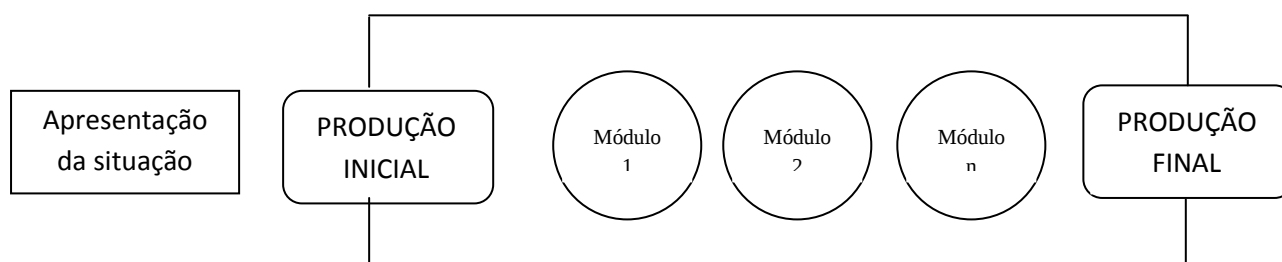
A escola, como agência de letramento por excelência, deve fomentar as práticas sociais de uso da linguagem, uma vez que trabalhar com gênero textual, no âmbito escolar, é trazer a sociedade discursiva para dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, é compreender a língua em funcionamento.

Nessa perspectiva, Schneuwly & Dolz (2004) apresentam a *Sequência Didática* (SD) como um procedimento que torna possível o alcance de tais objetivos. Para os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97).

Os autores destacam que a finalidade principal de uma SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe o uso de maneira mais adequada à situação comunicativa. Para tanto, o trabalho escolar a ser realizado com a SD focará aqueles gêneros que o aluno não domina ou, então, o faz de maneira insuficiente, focará aqueles gêneros que são mais dificilmente acessíveis, no entanto, gêneros públicos e não privados.

Schneuwly & Dolz (2004) descrevem uma estrutura de base de uma SD, que pode ser representada pelo esquema a seguir:

FIGURA 3 – Esquema Da Sequência Didática



(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004. p. 98)

Segundo os autores, para iniciar uma SD, primeiramente, é necessário fazer a **apresentação da situação**, ou seja, expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final. É o momento de preparação para a produção inicial, portanto, é nessa etapa que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Embora seja a fase introdutória da sequência, segundo Schneuwly & Dolz (2004), este é um momento crucial e difícil, pois compreende duas dimensões importantes para o andamento da SD: a) a definição do problema de comunicação; b) a preparação dos conteúdos.

Segundo os autores, o problema de comunicação deve estar exposto aos alunos de maneira bem explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação de comunicação na qual devem agir. Para isso, na apresentação da situação, devem ser expostas as respostas para as seguintes perguntas:

- Qual gênero será abordado?
- A quem se destina a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

A outra dimensão citada pelos autores é a preparação dos conteúdos que serão trabalhados. Na apresentação da situação, é necessário que os alunos percebam a importância dos conteúdos que irão trabalhar.

A apresentação da situação permite, pois, que os alunos tenham informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo do qual irão participar.

Após a apresentação da situação, partimos para a **produção inicial**. Nesse momento, os alunos tentam elaborar um primeiro texto com base em seus conhecimentos reais. Os autores salientam, contudo, que se o problema de comunicação for bem definido e os

conteúdos bem preparados na apresentação da situação, até os alunos mais “fracos” serão capazes de produzir um texto que corresponda à situação dada. A partir da produção inicial dos alunos, o professor terá subsídios para definir o caminho que o aluno ainda precisa percorrer e com isso desenvolver as demais etapas necessárias para a produção final.

A etapa seguinte à produção inicial são os módulos. Este é o momento de trabalhar os problemas apontados na produção inicial. Aqui serão trabalhadas as especificidades para se chegar ao todo. Schneuwly & Dolz (2004) esclarecem que o movimento da SD vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, para então, ao final, retornar ao complexo novamente, a produção final.

Será, então, a vez da **produção final**, momento em que o aluno irá colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. É nessa etapa que serão verificados se os objetivos iniciais foram alcançados ou não.

Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores.

Em síntese, tendo em vista o ensino e aprendizagem de textos no contexto escolar, nossa pesquisa assume em seu arcabouço teórico: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino e aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente, com base nos estudos de Schneuwly & Dolz; c) uma concepção de gênero em sua acepção bakhtiniana, como enunciados relativamente estáveis e tipicamente determinados, bem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004); e) uma concepção argumentativa baseada nas escolhas linguísticas do falante (DUCROT, 1990).

A intervenção pretendida nesta pesquisa baseou-se na noção de SD definida por Schneuwly & Dolz (2004), em que, tendo por base uma série de encontros planejados e realizados com o grupo participante, intencionamos a produção de uma carta de reclamação. Contudo, destacamos que o foco da nossa análise está no discurso argumentativo utilizado pelos alunos nas cartas. Todavia, reconhecemos a eficácia da SD para a construção do discurso argumentativo dos alunos nesse gênero específico.

Pelo contexto, compreendemos que os gêneros textuais se apresentam como instrumentos eficazes no processo de apropriação da escrita e, conseqüentemente, na apropriação do discurso argumentativo escrito. Entendemos, no entanto, que essa apropriação

depende de um planejamento adequado e comprometido com a aprendizagem significativa dos alunos.

3.2 O Gênero em Foco na Sequência Didática: a carta de reclamação

Vivemos em uma sociedade tecnologicamente moderna, em que a comunicação se dá de forma rápida e eficaz. Hoje, quando queremos dizer algo a alguém que está distante, escrevemos um *e-mail*, enviamos uma mensagem pelo celular, deixamos um recado no *facebook*, dentre outras formas de comunicação virtual. Todavia, durante muito tempo, a comunicação entre os indivíduos deu-se de forma muito mais lenta, se o diálogo não fosse face a face, a comunicação era estabelecida por meio de cartas, bilhetes, telegramas, entre outros meios bem diferentes dos meios atuais.

Nosso estudo objetivou analisar o desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes foram crianças com idade entre 9 a 12 anos e que, portanto, são usuários dessa modernização tecnológica dos meios de comunicação. Todavia, apesar da diversidade dos gêneros emergentes, muito provavelmente, as crianças dessa idade já tiveram contato com algum tipo de carta, seja no ambiente escolar, ou em casa ou, ainda, em outros espaços. Isso porque, embora o gênero utilizado na pesquisa, a carta de reclamação, não seja utilizado com tanto frequência nos dias atuais, ela ainda é um gênero requerido em certas situações sociais.

Segundo Barton & Hall (2000), a carta é uma das atividades de letramento mais difundidas na sociedade humana, atravessando os contextos mais formais e informais. Assim, diante das várias possibilidades de uso da carta, podemos afirmar que esta pode desempenhar diferentes papéis na interação social, podendo ser utilizada como meio de declaração de amor, amizade, meio de apresentação, agradecimento ou, ainda, como veículo de reclamação.

Barton & Hall (2000) ratificam que

A carta, como um objeto de prática de letramento, é peculiarmente versátil e diversa. Como suporte de texto, a carta pode ser usada para mediar a interação humana. Através da carta podemos narrar experiências, discutir pontos, descrever situações, oferecer explicações e outros” (p.1).⁶

Bazerman (2011) destaca a natureza sociocomunicativa da carta. Para o autor, esse gênero textual apresenta uma comunicação direta entre duas partes (remetente e

⁶ Tradução nossa.

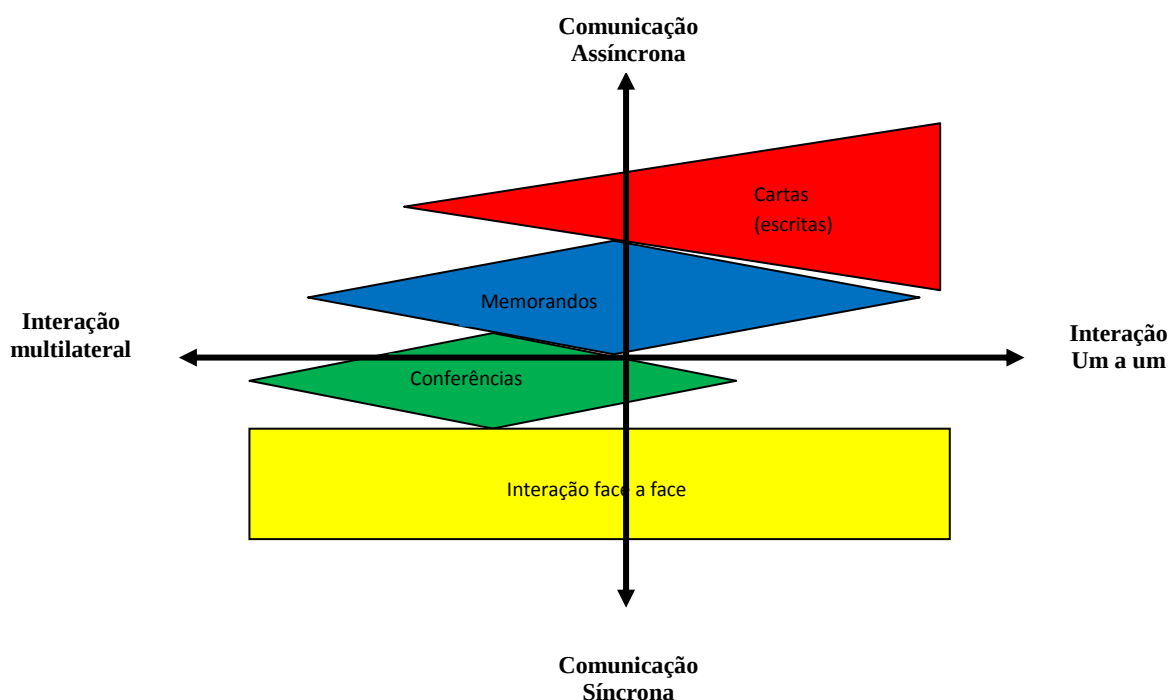
destinatário); além da confiabilidade conferida ao documento, ela possibilita a interlocução, ou seja, a troca, e permite a construção de relacionamentos (sociais) específicos em circunstâncias específicas. Assim, a carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas, pode ser um meio flexível no qual muitas funções, relações e práticas institucionais podem desenvolver-se.

Ao pesquisar sobre a origem dos gêneros, Bazerman (2011) produz um ensaio sobre as cartas como base social de um grande número de gêneros escritos de nosso cotidiano. Segundo o autor, a carta serviu de tipificação dos artigos científicos, dos relatórios de acionistas, das atas de condomínio, dos cheques, das faturas, cartas de créditos, das reportagens e de muitos outros gêneros, amplamente, práticas no mundo atual. Assim, tendo em vista as várias possibilidades de uso das cartas em distintos campos de atividade, tais como a propaganda, a carta pessoal, entre outros, notamos o papel que a carta representa na interação social.

Ao relacionar a carta a outros gêneros, Marcuschi (2010) situa a carta dentro de um contínuo existente entre alguns gêneros tradicionais na fala e na escrita. Ao mostrar esse contínuo, o teórico fala das noções de *comunicação síncrona*, comunicação que se dá no tempo real, e *comunicação assíncrona*, a comunicação escrita que, no geral, apresenta uma defasagem no tempo.

Observemos a figura a seguir:

FIGURA 4 – O contínuo de gênero na comunicação tradicional escrita e falada



(Fonte: YATES, SIMEON J. 2000, p. 236, apud MARCUSCHI, 2011, p. 43.)

Ao analisarmos o gráfico, notamos que há um contínuo entre os gêneros de uma certa escrita (cartas pessoais, circulares, bilhetes) até a fala espontânea nas convenções dialógicas. É possível observar que há um movimento que vai do mais formal, uma vez que a carta pode receber vários estilos, ao mais informal. Também pode apresentar-se do mais distanciado (comunicação assíncrona) até a comunicação em tempo real e face a face. A carta pode apresentar, ainda, desde a comunicação multilateral até a bilateral, isto é, uma carta pode ter várias formas, podendo ser uma carta pessoal de um para um, ou uma carta circular, que é enviada para muitos.

A seguir, buscaremos definir os elementos que nos levarão a construir um modelo de análise para o gênero textual carta de reclamação, considerando as acepções dos teóricos discutidos nas seções anteriores. Para tanto, analisaremos a carta de reclamação, por meio de três aspectos: estruturais, discursivos e argumentativos, e socioculturais.

3.2.1 O Gênero Carta de Reclamação: aspectos estruturais

A carta é um gênero que apresenta uma estrutura composicional bastante típica e cristalizada na nossa sociedade. De um modo geral, quando falamos em escrever uma carta, facilmente nos vem à memória como esse texto deve ser configurado, ou seja, sabemos que o texto terá uma data e local, que escreveremos direcionado a alguém, e que, por isso, é necessário um destinatário, de quem, após o desenvolvimento do conteúdo do texto, iremos nos despedir e depois assiná-la.

Todavia, em consonância com Barton & Hall (2000), a carta pode assumir várias possibilidades de uso, podendo ser utilizada como meio de declaração de amor, amizade, meio de apresentação, agradecimento ou, ainda, como veículo de reclamação. Assim, em cada contexto de uso, embora a carta assuma uma tipificação geral, esta adaptar-se-á ao contexto e propósito comunicativo.

Tendo em vista que, nosso estudo trata do discurso argumentativo em cartas de reclamação, faz-se necessário discutirmos a respeito dos aspectos estruturais desse gênero específico.

Ao debater a respeito da configuração sequencial típica do gênero carta, Gomes (2002, p. 37) descreve as funções constitutivas do gênero epistolar, da seguinte forma:

- local e data - têm o papel de situar o destinatário no processo de produção da informação. É uma forma de recuperar a situação natural de diálogo face a face;
- a saudação inicial – como parte facultativa, tem em geral ou uma função fática ou complementar ao ‘pacto’;
- o corpo – tem a função de realizar o(s) propósito(s) principal(is) do autor da carta;
- a saudação final – também tem uma função fática, porém, em função do propósito, pode assumir alguma função argumentativa;
- a assinatura – tem o papel de identificar o remetente com a possibilidade de confirmar o grau de aproximação apresentado no início;
- pós-escrito – tem a função de preencher as lacunas informacionais do corpo ou de enfatizar o(s) propósito(s).

Notamos que Gomes (2002) relaciona cada parte da carta às funções de linguagem propostas por Ronam Jakobson. Contudo, gostaríamos de destacar a importância que o estudioso dá à saudação inicial, ou seja, as formas de tratamento utilizadas junto ao vocativo. Para Gomes (2002), a forma de tratamento utilizada junto ao vocativo marca o grau de formalidade entre os atores, podendo indicar um grande distanciamento (Prezado Senhor) ou um pequeno distanciamento (Querido Amigo). Consideramos, pois, que o vocativo exerce um importante papel, uma vez que por meio dele podemos identificar a natureza do relacionamento entre os interlocutores.

Dissertando sobre a estrutura composicional do gênero textual carta, Silva (2002) afirma que esta é composta por *Abertura do evento*, *Corpo do texto*, *Encerramento do evento* e *Postscriptum* (facultativo).

A abertura do evento é o momento em que se estabelece o contato e a interlocução com o destinatário. Nela devem constar o local, a data e o vocativo. É na abertura que verificamos a natureza do relacionamento dos interlocutores, a finalidade que cumpre a interação em curso e, sobretudo, o caráter dialogal e dialógico desse gênero. No corpo da carta, há o desenvolvimento do objeto do discurso, ou seja, é neste espaço que o propósito comunicativo é explicitado. No encerramento do evento, temos a conclusão, espaço em que deve haver a saudação final e a assinatura. Todavia, a pesquisadora faz uma ampliação de seu esquema. Silva (2002), acrescentando o cabeçalho, a saudação e a solicitude, presentes na abertura do evento, o pré-encerramento, a despedida e a assinatura, contidas no encerramento do evento.

No que diz respeito à carta de reclamação, Barbosa (2005), investigando sobre a distinção entre cartas de solicitação e cartas de reclamação, define que a carta de reclamação possui os seguintes elementos em sua organização: *data, identificação do destinatário e do cargo que ocupa, identificação do motivo da carta e do remetente, explicações sobre o pedido, relatos, argumentações*, que sustentem o pedido, *formas de despedidas típicas*, por último *nome e/ou assinatura do remetente*.

Aproximando-se um pouco mais do nosso contexto de pesquisa, o estudo de Melo (2009), sobre a apropriação do gênero carta de reclamação por alunos da educação de jovens e adultos, oferece-nos um relevante modelo de carta de reclamação. O modelo proposto por Melo (2009, p. 74) apresenta as seguintes categorias:

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

O modelo de carta de reclamação apresentada por Barbosa (2005) é bastante interessante, principalmente no que diz respeito às explicações sobre o pedido, relatos e argumentações. Contudo, visto que nosso estudo se desenvolveu por meio da produção de crianças, o modelo proposto por Melo (2009) torna-se mais concreto para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, tendo em vista o objetivo da pesquisa, investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo de crianças, sentimos a necessidade de definir um modelo próprio de análise, não menos relevante, porém um pouco mais direto.

Com isso, como estrutura composicional do gênero carta, adotamos as seguintes categorias de análise:

- 1. **abertura do evento:** cabeçalho, vocativo e saudação;
- 2. **corpo da carta:** identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação, argumentos e conclusão.
- 3. **encerramento do evento:** despedida e assinatura.

Além das categorias apresentadas acima, destacamos a disposição tipográfica como uma das categorias, também, relevante de ser observada nas cartas de reclamação. De acordo com Boissinot (1992), a disposição tipográfica está associada à distribuição formal de blocos de informações no texto, todavia, considera apenas na dimensão dos parágrafos. No

entanto, consoante ao estudo de Melo (2009), acreditamos que a disposição tipográfica diz respeito à disposição espacial adequada dos elementos do texto, tais como cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura, uma vez que estes elementos assumem importante papel no gênero em estudo.

Embora o gênero carta exista desde a antiguidade e apresente uma forma facilmente identificável e fortemente tipificada, percebemos que ainda há uma carência de estudo que apresenta esse gênero na perspectiva de sua apropriação em contexto de ensino. Portanto, destacamos a real necessidade de ensino do gênero carta de reclamação desde seus aspectos estruturais a aspectos dialógicos, tão necessários numa sociedade persuasiva como a nossa.

A seguir, apresentamos a carta de reclamação em seus aspectos discursivos e argumentativos, visando à definição de categorias de análise para nosso *corpus*.

3.2.2 O Gênero Carta de Reclamação: aspectos discursivos e argumentativos

Na seção anterior, discutimos o gênero carta de reclamação focando seus aspectos estruturais, todavia, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, nesta seção, discutiremos a carta de reclamação sob o ponto de vista de seus aspectos discursivos e argumentativos.

Partimos da aceção de carta de reclamação como um gênero de tendência demonstrativa, expositiva e dialógica (BOISSINOT, 1992). De tendência expositiva, por herdar uma neutralidade aparente e a progressão da informação, já a tendência dialógica pela presença das marcas de enunciação.

Como elementos que caracterizam a carta de reclamação em seus aspectos discursivos e argumentativos, neste item, discutiremos a progressão da informação, através do desenvolvimento do tema, e a construção de sentido do texto.

3.2.2.1 Desenvolvimento do Tema

Segundo Koch (2003), um texto compõe-se de segmentos tópicos, relacionados ao tópico discursivo ou tema geral. Para Jubran et al. (1992), o tópico discursivo é “aquilo acerca de que se está falando”. Os autores situam o tópico como uma questão de conteúdo informativo e, do mesmo modo, assinalam também que se trata de um processo essencialmente colaborativo, uma vez que o tópico é construído no ato interacional, com a participação dos envolvidos no evento.

Jubran et al. (1992) reforça que, como o tópico é uma construção conjunta, no processo de trocas verbais estão envolvidas circunstâncias como o conhecimento entre os interlocutores, a visão de mundo, o *background* de cada um em relação aos que falam, bem como suas proposições.

O autor postula, ainda, que um texto conversacional é constituído de fragmentos recobertos por um mesmo tópico e que a descontinuidade do segmento tópico constitui dois grandes grupos: processos de inserção e processos de reconstrução.

As inserções são definidas como segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso; estas desempenham as funções interativas como ilustrar, explicar, atenuar, introduzir avaliações ou atitudes do locutor etc. Já a reconstrução é definida como a reelaboração da sequência discursiva, tendo a função de formular melhor ou reformular um segmento maior ou menor do texto já produzido, com o objetivo de sanar problemas.

No que diz respeito à mudança tópica, Jubran et al. (1992) afirma que, esta é ocasionada pela continuidade ou descontinuidade tópica, e pode ocorrer de três formas: a) introduzir um tópico após o encerramento/esgotamento do anterior; b) passagem gradativa de um foco de relevância para outro; c) introdução de um tópico por abandono de outro, havendo um corte brusco do tópico que estava em pauta.

Tais aspectos discursivos são importantes para nossa discussão a respeito da progressão temática no gênero carta de reclamação. Contudo, é de grande valia falar, nesse item, a respeito do próprio tema foco do gênero.

Uma vez que utilizamos a carta de reclamação como gênero profícuo para o desenvolvimento do discurso argumentativo infantil, vale destacar o estudo de Leitão (2011) sobre a argumentação na escola. A autora defende que, para trazer a argumentação para dentro da sala de aula, é preciso ultrapassar a restrição sofrida pelos temas curriculares e propor temas mais polêmicos, socialmente percebidos. Segundo a autora, a argumentação cotidiana é caracterizada por um tema polêmico, não possível de prever uma conclusão final e como um espaço em que os envolvidos na argumentação podem ser influenciados e mudar de ponto de vista.

Os alunos participantes da pesquisa foram solicitados a produzir cartas de reclamação para a direção da escola expressando suas reclamações a respeito dos aspectos escolares merecedores de intervenção. O tema das cartas surgiu após a observação do contexto escolar e conversas com os alunos e professores.

Assim, para analisarmos as cartas produzidas pelos participantes, elegemos duas categorias que nos conduzirão a uma melhor compreensão do desenvolvimento do tema nas produções dos estudantes. Com efeito, observaremos a questão da *fuga ao tema*, ou seja, o quanto que o aluno consegue se engajar ou não ao tema proposto. Nisto, como categoria de análise para a progressão temática, temos: a *fuga total* e *fuga parcial* ao tema proposto. Consideramos como fuga total, o texto que não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico, sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.

Continuando a discussão sobre os aspectos discursivos e argumentativos das cartas de reclamação, no item, a seguir, apresentamos alguns preceitos norteadores de nossa análise, por meio dos quais buscaremos a compreensão da construção de sentido no texto.

3.2.2.1 A construção de sentido no texto

O ser humano é capaz de interagir socialmente por meio da língua, selecionando os meios linguísticos adequados a seus propósitos, a fim de atingir determinados resultados. Segundo Koch (1992), ao interagirmos por meio da linguagem, atuamos sobre nosso interlocutor a fim de obter determinadas reações, bem como objetivamos estabelecer relações, causar efeitos, desencadear comportamentos. Assim, de acordo com a autora,

[...] se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 1992, p.29).

Como ressalta Ducrot (1988), a argumentação está na língua, portanto toda língua possui em sua gramática mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Tais mecanismos são denominados *marcas linguísticas da argumentação*. (KOCH, 1992).

De acordo com Koch (1992), são marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação os marcadores de pressuposição; indicadores modais ou índices de modalidade; indicadores atitudinais ou índices de avaliação e de domínio; tempos verbais; índice de polifonia e os conectores, denominados operadores argumentativos.

Os *marcadores de pressuposição* são aqueles elementos presentes nos enunciados que introduzem conteúdos semânticos adicionais. Além dos operadores argumentativos (conectores), podemos citar como elementos linguísticos introdutórios de pressuposição: verbos que indicam mudança ou permanência de estado, tais como ficar, começar a, continuar, permanecer, entre outros; verbos que são complementados pela enunciação de um fato, tais como: lamentar, lastimar, sentir, saber etc.; e certos conectores circunstanciais, por exemplo, desde que; depois que; visto que; etc. (KOCH, 1992).

Em relação aos *indicadores modais*, também denominados modalizadores, Koch (1992) afirma que estes são importantes na construção do sentido do discurso, bem como na sinalização do modo como o que se diz é dito. O estudo dos modalizadores originou-se na lógica clássica e ramificou-se para a semântica moderna. Todavia, no nosso estudo, não abordaremos os aspectos lógicos, tais como advérbios ou locuções adverbiais (talvez, provavelmente, certamente etc.); verbos auxiliares modais (poder, dever etc.); construções de auxiliar + infinitivo (ter de + infinitivo, precisar + infinitivo etc.); e orações de modalizadores (tenho certeza de que... etc.).

Por *indicadores de atitude*, em consonância com Koch (1992), compreendemos aquelas palavras que indicam o estado psicológico com que o locutor se representa diante dos enunciados que produz, por exemplo, infelizmente; francamente etc.

No que diz respeito aos *tempos verbais*, podemos afirmar que, além de caracterizarem a ordem do discurso, estes fazem distinção quanto ao tipo de atitude comunicativa do locutor, podendo ser um comentário ou um relato. Não obstante, em ambas as atitudes comunicativas, podemos perceber a argumentação nos enunciados (KOCH, 1992).

Fundamentado nos pressupostos bakhtinianos, o termo *polifonia* caracteriza o fenômeno pelo qual se fazem ouvir diferentes vozes que falam de diferentes pontos de vista, com os quais o locutor se identifica ou não. No texto, podemos identificar a presença de algumas vozes a partir de determinadas formas linguísticas, dentre elas destacamos determinados operadores argumentativos, como ao contrário, mas, embora e os operadores conclusivos; marcadores de pressuposição e o uso do futuro do pretérito como metáfora temporal (KOCH, 1992).

Nesse contexto, chegamos à *Teoria dos Topoi* (TT). O conceito de *topos* tem origem na Retórica aristotélica e, posteriormente, foi redefinida na TAL, sendo compreendida como princípios gerais, comuns, ou seja, uma crença geral aceita pela sociedade (PLANTIN, 2008). Para a TAL, o *topos* constitui um princípio interno à língua e está ligado a um ponto de vista assumido por um enunciador. Desse modo, a TT “tem como preocupação a identificação

do ponto de vista argumentativo do enunciador, a partir do qual ele justifica uma determinada conclusão” (CABRAL, 2010, p. 54).

Segundo Ducrot (1989), os marcadores argumentativos⁷ são compreendidos como elementos linguísticos que orientam argumentativamente os enunciados, indicando o *topos* a ser utilizado em indicação à conclusão. Para explicar esse funcionamento, Ducrot (1980) propôs a noção de *classe argumentativa* e *escala argumentativa*.

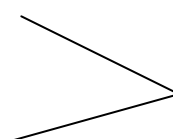
Segundo Ducrot (1980), quando um locutor apresentar mais de um argumento, com a mesma força para uma determinada conclusão temos uma *Classe Argumentativa (CA)*. Koch (1992) explica que uma classe argumentativa é “como um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão” (p. 30) e exemplifica:

(1) João é o melhor candidato (conclusão)

Arg. 1 – tem boa formação em Economia

Arg. 2 – tem experiência no cargo

Arg. 3 – não se envolve em negociatas



Classe argumentativa

No entanto, compreendendo que os enunciados possuem uma força argumentativa, Ducrot (1980) propôs a noção de *Escala Argumentativa*, em que os argumentos podem ser organizados hierarquicamente em relação à sua força. Assim, o locutor pode estabelecer uma hierarquia entre os argumentos de uma classe argumentativa que conduzem a uma conclusão, em que um dos argumentos é mais forte que outro. Tomando por base a exemplificação apresentada por Koch (1992, p. 30), temos:

(2) A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão)

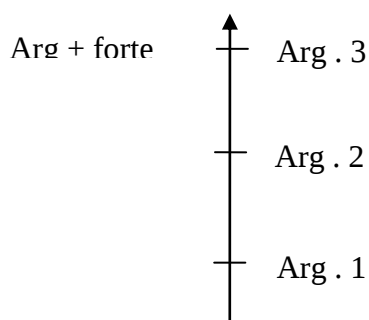
Arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

Arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

Arg. 3 – esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)

Assim, numa escala argumentativa, para esta conclusão, teríamos:

⁷ Tratados por Koch (1992) como operadores argumentativos.



O locutor pode estabelecer uma hierarquia entre seus argumentos de uma classe argumentativa, ou seja, entre os dois argumentos que conduzem para a conclusão; um deles é mais forte. No entanto, o argumento mais forte pressupõe o argumento mais fraco, ou seja, ao aceitar o argumento mais forte, o locutor aceita também o mais fraco.

As noções de classe e escala argumentativa apresentam-se como fator organizador do discurso argumentativo, tendo em vista o direcionamento para uma determinada conclusão. Por meio de tal organização um texto pode tornar-se argumentativamente mais forte e consequentemente mais eficiente em seu propósito comunicativo.

Reconhecemos a importância da utilização de operadores argumentativos (conectores) para a instauração da força argumentativa do enunciado, contudo, neste estudo, limitar-nos-emos a identificar, nas cartas de reclamação produzidas pelos sujeitos participantes, a inter-relação do conceito de *polifonia* e o conceito de *topos*, ou seja, investigaremos o princípio interno à língua ligado ao ponto de vista assumido pelo enunciador que direciona o enunciado à determinada conclusão.

3.2.3 O Gênero Carta de Reclamação: aspectos socioculturais

Considerando o ensino de língua na perspectiva do letramento e tendo os gêneros textuais como meios de reconhecermos as situações sociais, nossa pesquisa utilizou-se da carta de reclamação, no contexto escolar, como prática de letramento, portanto, vale destacar os aspectos socioculturais revelados pelo gênero foco da pesquisa.

Para Barton & Hall (2000), a análise linguística de cartas, de um modo geral, tem-se concentrado apenas na forma estrutural, todavia, analisar cartas *como prática social* requer um olhar muito além da estrutura.

Os autores destacam três aspectos relevantes sobre a carta. Primeiramente, para Barton & Hall, a carta, considerada como gênero, tem uma forma específica de dêixis, ou seja, a maneira de se referir ao escritor e ao possível leitor, o tempo e o espaço.

O escritor presente na carta é identificado como *eu*, enquanto o leitor se identifica através do uso do *tu*. Da mesma forma em que o escritor constrói esse possível leitor, há também um aqui e um agora do escritor, que é diferente do aqui e agora do leitor. No entanto, tais participantes do ato comunicativo compartilham conhecimento através do gênero carta (BARTON & HALL, 2000).

O segundo aspecto apresentado por Barton & Hall (2000) diz respeito aos papéis e identidades que os participantes assumem nas cartas. Ao escrever uma carta, o escritor pode assumir um ponto de vista e definir seu papel social, seja aquele usuário que faz uma reclamação porque está insatisfeito com determinado serviço ou aquele apaixonado que se expressa para sua amada etc.

O terceiro aspecto destacado pelos autores é que a carta carrega muito mais que simplesmente propriedades formais, ou seja, as cartas possuem particular “força”, que pode ser locucionária, ilocucionária ou perlocucionária. A esse respeito, vale mencionar a *Teoria dos Atos de Fala* (TAF).

A TAF surgiu no interior da Filosofia da Linguagem e, posteriormente, foi ramificada para a Linguística Pragmática. Tendo como pioneiro o filósofo inglês Austin, seguido por Searle, a TAF encara os enunciados como ações humanas realizadas por meio da linguagem, ou seja, atos realizados pelos falantes, por intermédio da língua, que realizam efeitos comunicativos em relação a seus interlocutores (KOCH, 1997). Desse ponto de vista, os enunciados, além de seu sentido, veiculam ações por meio de “forças”.

Resumidamente, a noção dos atos de fala diz respeito a três tipos de atos: *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários*.

O *ato locucionário* “diz respeito à enunciação de um enunciado provido de sentido e referência e consiste em emitir enunciados formados por orações aceitáveis gramaticalmente, ou seja, significativas dentro de um sistema linguístico” (CABRAL, 2010, p. 24). Entendemos, portanto, que o ato locucionário é o ato de fala produzido segundo as convenções de uma língua natural em todos os seus níveis: fonológico, sintático e semântico.

O *ato ilocucionário* corresponde às ações que os falantes pretendem realizar quando produzem os enunciados, ações como pedir, prometer, exigir e outros. Segundo Cabral (2010), “o ato locucional associa uma força à enunciação, considerando a língua como um meio para se atingir um fim, é o ato por meio do qual não apenas se diz algo, mas também se faz algo, [...]” (p.24).

Em seus estudos, Austin (1975) dispensou especial atenção ao estudo das frases declarativas e constatou que tais frases podem ter a finalidade de emitir afirmações

verdadeiras ou falsas, as quais o teórico chamou de *constativas*, ou então, não são empregadas com a finalidade de dizer alguma coisa, mas fazer alguma coisa, frases *performativas*. Todavia, as frases performativas necessitam de certas condições para que sejam bem-sucedidas. Tais condições, denominadas de *condições de felicidade*, baseiam-se em três princípios, a saber:

1. As circunstâncias devem obedecer algumas regras convencionais que autorizam as pessoas apropriadas a agir por meio dos atos performativos;
2. O ato deve ser executado corretamente e completamente;
3. As pessoas que executam um ato performativo devem ter realmente intenção de o executar e acreditar nessa possibilidade.

(CABRAL, 2010, p. 26)

O *ato perlocucionário* é aquele destinado a exercer certos efeitos sobre o interlocutor, ou seja, “diz respeito à forma como o interlocutor recebe o enunciado de outrem e está ligado ao conceito de efeito perlocucional” (CABRAL, 2010, p. 24).

Vale ressaltar que os três tipos de atos acontecem simultaneamente na enunciação. No entanto, para nosso estudo, o conceito de ato ilocucionário é bastante útil, uma vez que nossos enunciados possuem forças e, portanto, podemos dizer que existe um ato de argumentar que confere ao enunciado uma força argumentativa.

Em suma, nosso estudo tenciona analisar o gênero textual carta de reclamação, considerando seus aspectos estruturais, discursivos e argumentativos, e socioculturais.

Para concluir nossas reflexões teóricas a respeito da argumentação sob o enfoque didático, no próximo item, dissertaremos sobre como a argumentação se apresenta na estrutura curricular do Ensino Fundamental.

3.3 A Argumentação no Ensino Fundamental

Sabe-se que o ensino do texto argumentativo ainda não é uma realidade concreta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na verdade, apenas no 8º e 9º anos podemos ver uma iniciação ao estudo da argumentação e, somente no Ensino Médio, essa temática passa a ter obrigatoriedade na estrutura curricular de ensino. Em sua essência, no Ensino Fundamental, explora-se frequentemente a sequência narrativa, por meio de gêneros como fábulas, lendas, contos, sem se perceber a presença da sequência argumentativa.

Todavia, nas Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, elaborada ao longo de 2011 com a participação de diversos profissionais da educação, encontramos no *eixo epistemológico-conceitual: Ensino e Aprendizagem* uma única menção ao ensino da argumentação:

[...] no ensino é importante *priorizar metodologias capazes de proporcionar a elaboração de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na produção do conhecimento, na argumentação capaz de prever resultados*, no desenvolvimento do espírito crítico que favoreça a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (TEIXEIRA; DIAS, 2011, p. 28).⁸

Ao ler esse trecho, percebemos que as Diretrizes Curriculares Municipais ressaltam a importância de priorizarmos metodologias capazes de proporcionar o desenvolvimento da argumentação e da criticidade nos nossos educandos; no entanto, perguntamo-nos: como desenvolveremos tais capacidades em nossos alunos se não inserirmos tais habilidades na nossa prática de ensino e aprendizagem, desde os anos iniciais de estudo?

Segundo Ferro (1997), estudos na área da Psicologia e da Linguística indicam haver uma estreita relação entre a idade e as habilidades para a elaboração do discurso argumentativo bem elaborado. Destarte, a abordagem obrigatória do ensino da argumentação apenas nos anos finais do Ensino Fundamental poder ser atribuída a essa concepção. Todavia, estudos como os de Ferro (1997) e de Lima (2006) defendem o ensino sistemático da argumentação desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ademais, em consonância com Farias (2004), acreditamos que a criança, desde cedo, argumenta em favor de algo que lhe é caro, que lhe interessa, que lhe diz respeito, e que, portanto, a argumentação é parte da experiência cotidiana de qualquer indivíduo, desde muito cedo.

Desse modo, acreditamos que, quanto mais cedo o estudante tiver contato, em sala de aula, com o ensino sistemático desse conhecimento, teremos mais probabilidade de formar bons leitores e redatores de textos argumentativos. Além do mais, é por meio da habilidade textual que nossos alunos poderão identificar a força argumentativa de um texto, contrapondo-se à manipulação tão presente nos meios de comunicação em massa, nas campanhas publicitárias, programas televisivos tendenciosos etc. e, assim, exercer sua cidadania com um pensamento e posicionamento crítico.

Desse modo, apresentamos algumas pesquisas que, além de reforçar nosso posicionamento, leva-nos a perceber lacunas que validam a importância do nosso estudo.

⁸ Grifo nosso.

Inicialmente, destacamos os estudos realizados por Dolz (1996) que serviram de orientação para nosso propósito. Em sua pesquisa, o estudioso desenvolveu um trabalho com dois grupos de estudantes com idade entre 11-12 anos, sendo um grupo experimental e outro de controle. No grupo experimental, Dolz trabalhou, por meio de oficinas, uma sequência didática direcionada para o desenvolvimento da argumentação em textos escritos, ao passo que, no grupo controle, as aulas ocorreram normalmente sem intervenções direcionadas para essa temática. O estudo concluiu que os estudantes que participaram das oficinas tiveram êxito na elaboração e identificação de textos argumentativos, reforçando, assim, a tese de que é necessário o ensino sistemático e precoce do discurso argumentativo.

Ainda dentre os estudos que se dedicam à análise da apropriação da argumentação no contexto da educação básica, destacamos o estudo de Ferro (1997). A autora desenvolveu em sua dissertação de mestrado um estudo sobre a identificação e análise das marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa em textos de crianças de 9-10 anos, estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino de Campinas. A pesquisa evidenciou que, embora a argumentação se faça presente nos textos produzidos de diversas formas, faz-se necessário o ensino sistemático dessa temática, para que se consolide tal competência textual.

Assim, com base nos estudos desenvolvidos por Dolz (1996) e tendo os estudos de Ferro (1997), dentre outros, como referência, desenvolveremos nossa pesquisa objetivando corroborar com a tese de que é legítimo o ensino sistemático do discurso argumentativo escrito desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, desenvolvemos nosso estudo com crianças de 9-12 anos, estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de mostrar que estes também são capazes de produzir textos argumentativamente fortes, com base no ensino sistemático direcionado.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Natureza da Pesquisa

Segundo a tipologia científica que classifica os diversos tipos de pesquisas, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo explicativa, uma vez que visa aprofundar o conhecimento de uma realidade (GIL, 2007).

Todavia, de base interpretativa e de caráter descritivo, a pesquisa adota um desenho experimental, que se justifica pelo fato de se trabalhar com uma sequência didática e a participação de um grupo experimental, bem como com a manipulação de uma variável independente, o ensino sistemático da argumentação na escrita do gênero carta de reclamação, e uma variável dependente, a produção competente de textos argumentativos. A variável dependente foi avaliada com base na análise qualitativa dos textos produzidos pelo grupo participante.

4.2 Técnicas

Inicialmente, verificamos o estudo da arte, para tanto realizamos uma revisão da literatura acerca da argumentação, a fim de delinear nosso arcabouço teórico que direcionaria a análise qualitativa dos dados.

Acreditando que as respostas das nossas inquietações só seriam alcançadas por intermédio do contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, partimos para a pesquisa de campo, momento em que desenvolvemos uma sequência didática com dozes aulas elaborada conforme as orientações de Schneuwly & Dolz (2004), objetivando a apropriação e o desenvolvimento do discurso argumentativo em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Além da SD, foram feitas observações da rotina escolar, bem como de aulas ministradas, com base no material didático da escola.

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa

O estudo desenvolveu-se com a participação de uma turma de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza, composta por 23 alunos, com idade entre 9 a 12 anos. Vale ressaltar que a turma foi escolhida aleatoriamente e, portanto, não houve nenhum conhecimento prévio quanto ao desempenho escolar dos alunos.

4.2.2 Instrumentos

Haja vista os sujeitos da pesquisa serem crianças, procuramos desenvolver atividades lúdicas, com o propósito de dinamizar as aulas e torná-las mais envolventes e atraentes para os alunos. Assim, utilizamos cartazes, diferentes tipos de cartas, atividades em folha de papel ofício, data-show, vídeos, quadro-branco e pincel para quadro-branco.

4.2.3 Procedimento de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram coletados em três etapas:

A primeira etapa foi composta por dois momentos. No primeiro momento, fomos à escola para um primeiro contato com a direção. Na ocasião, conversamos sobre o propósito da pesquisa e decidimos qual turma faria parte do estudo. No segundo momento, conversamos com a professora da turma escolhida e decidimos como ocorreriam as intervenções nas aulas.

A segunda etapa foi constituída por observações das aulas. Nesse momento, houve o primeiro contato da pesquisadora com a turma participante e procuramos observar como se configurava a rotina da turma, assim como o comportamento e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Por fim, na terceira etapa, desenvolvemos a sequência didática conforme planejamento exposto no Apêndice B. Nessa etapa da pesquisa, atuamos como pesquisador e professor durante o desenvolvimento de todos os passos da sequência didática.

Para o desenvolvimento da SD, utilizamos sete encontros de 100 minutos cada um (duas aulas de 50 minutos, geminadas), os quais ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2012, conforme quadros de planejamentos (Apêndice B). Os encontros foram semanais (dois encontros por semana) e realizados no espaço reservado às aulas de Língua Portuguesa. A professora da turma esteve presente em todas as aulas ministradas. Contudo, o segundo encontro ocorreu 15 dias após o primeiro encontro, devido à semana de avaliações globais. Somente após iniciarmos a SD, a professora lembrou-se de nos avisar das avaliações globais e que por isso não seria possível a realização dos módulos daquela semana.

4.2.3.1 Procedimentos de intervenção e coleta de dados

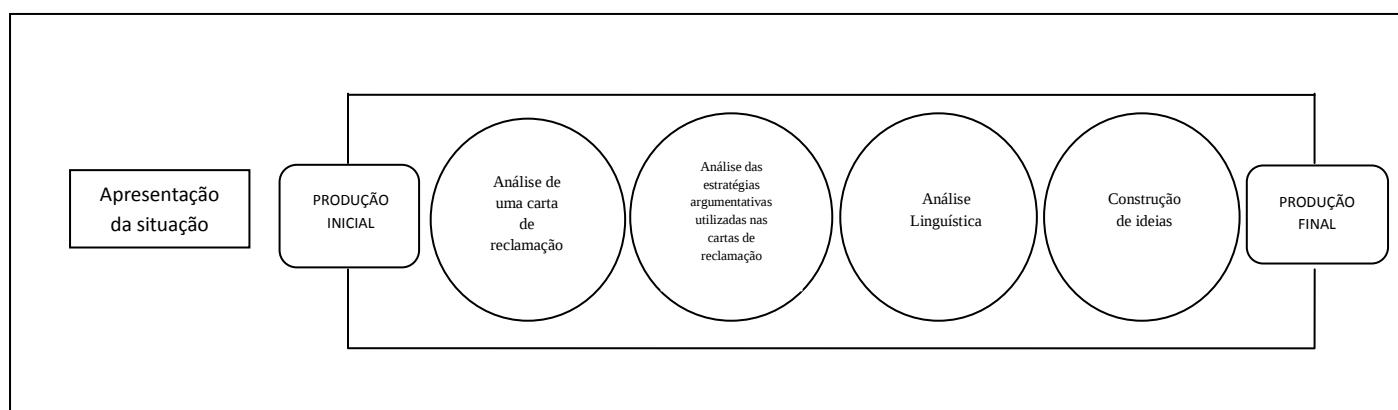
Procuramos orientar nossas estratégias metodológicas tendo por base a noção de Sequência Didática, postulada por Schneuwly & Dolz (2004). Como já vimos, a SD é um

procedimento de ensino estruturado nas seguintes etapas: apresentação da situação de interação; produção inicial, baseada em uma situação de comunicação que orientará a SD; módulos que propiciarão o aprendizado do gênero proposto; e a produção final.

Os dados foram coletados no mês de comemoração de aniversário de 10 anos da escola participante da pesquisa. Na ocasião, a escola estava desenvolvendo diversas atividades a fim de envolver a comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores e demais funcionários) na comemoração. Nesse contexto, durante uma semana fizemos observações das aulas de Língua Portuguesa, bem como da rotina escolar dos alunos.

Após a observação, iniciamos a sequência didática. A seguir apresentamos o desenho da sequência didática desenvolvida no estudo.

FIGURA 5 – Sequência Didática / 4º ano do EF



4.2.3.1.1 Apresentação da Situação e Produção Inicial

Como orienta Schneuwly & Dolz (2004), iniciamos a SD com a apresentação da situação de interação. Visto que a escola estava completando, naquele mês, 10 anos de fundação, achamos oportuno que a temática das cartas, a serem produzidas, fosse a respeito da escola. Assim, decidimos debater com os alunos sobre o que eles pensavam a respeito da escola, quais qualidades gostariam de ressaltar e quais problemas eles encontravam no dia-a-dia escolar. Com esse propósito, durante o debate, os alunos apresentaram suas opiniões a respeito da escola, apontando as qualidades da instituição, bem como as necessidades de melhorias desta. Paralelamente, a pesquisadora foi listando no quadro branco os pontos que os alunos apresentavam como reclamações.

Dentre as reclamações feitas pelos alunos no momento do debate, os itens mais recorrentes foram o banheiro, tanto das meninas como dos meninos, a merenda escolar e a sala de aula.

Concluído o debate, partimos para produção inicial dos alunos. A proposta era que os alunos escrevessem cartas de reclamação para a diretora da escola. Todavia, antes de os alunos produzirem suas cartas de reclamação, trabalhamos o gênero carta.

Dividimos a turma em pequenos grupos e cada grupo recebeu um envelope com uma carta. As cartas eram diferentes, dentre estas havia carta de amor, de amizade, de apresentação, de agradecimento e de reclamação (conforme anexo 1). Os grupos tiveram um tempo para ler e discutir sobre a carta; posteriormente, um representante de cada grupo leu a carta e, de forma coletiva, analisamos o propósito comunicativo de cada carta. Discutimos também a semelhança na estrutura das cartas, no entanto, não focamos na carta de reclamação, trabalhamos o gênero carta de um modo geral.

Esse procedimento foi realizado a fim de garantir que os alunos produzissem uma carta e não outro texto, uma vez que o objeto da pesquisa seria o discurso argumentativo nesse gênero específico.

Após essa atividade, os alunos receberam uma folha e tiveram um tempo para produzir suas cartas de reclamação para a diretora da escola. Vale ressaltar que, o comando era que estes produzissem uma carta de reclamação com base no debate feito anteriormente. Cada aluno faria sua carta reclamando sobre o que quisesse, não foi dada instruções quanto à estrutura da carta de reclamação, pois a ideia era a de que os alunos produzissem as cartas com base nos seus conhecimentos até aquele momento.

Depois da produção inicial dos alunos, nos encontros subsequentes, iniciamos o desenvolvimento dos módulos da sequência didática, conforme planejamento (Apêndice B).

4.2.3.1.2 Desenvolvimento dos Módulos

Dentre os sete encontros da SD, o primeiro encontro foi destinado para apresentação da situação de interação e produção inicial; o sexto e o sétimo encontros foram destinados para produção final e encerramento da SD. Do segundo ao quinto foram desenvolvidos os módulos, totalizando 4 módulos de 100 minutos cada um.

Os alunos realizaram atividades diferentes, de acordo com o tema e objetivo dos módulos; dentre as atividades, estes produziram mais duas cartas de reclamação, totalizando quatro cartas, contando com a produção inicial e final.

O comando era que cada aluno produzisse uma carta de reclamação para a diretora da escola, apresentando sua(s) reclamação(ões) a respeito da instituição de ensino, bem como sua(s) justificativa(s) para tais reclamações. Vale salientar que as reclamações foram iniciativa dos alunos; cada um fez a sua reclamação sem interferência da pesquisadora ou da professora da turma.

A seguir apresentamos um quadro sintético dos módulos desenvolvidos na SD.

FIGURA 6: Quadro síntese dos módulos da sequência didática

MÓDULO	TEMA DO MÓDULO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1	Análise de uma carta de reclamação	Reconhecer os elementos prototípicos do gênero carta de reclamação	Leitura e análise coletiva de uma carta de reclamação, observando os elementos constitutivos do gênero; Leitura e análise individual de uma carta de reclamação; Socialização das considerações a respeito da carta analisada individualmente. Reflexão a respeito das implicações da ausência de tais elementos na produção do gênero textual.
2	Análise das estratégias argumentativas utilizadas nas cartas de reclamação	Identificar e analisar as estratégias argumentativas de uma carta de reclamação (exemplo). Refletir sobre a linguagem empregada, as formas de tratamentos, bem como os argumentos/justificativas/contrargumentos presentes no gênero carta de reclamação.	Leitura e análise coletiva, com o auxílio da professora/pesquisadora, de uma carta de reclamação; Análise das argumentações e justificativas utilizadas na carta analisada coletivamente. Reflexão e análise da linguagem, bem como da forma de tratamento utilizadas na carta. Produção da 2ª carta de reclamação.
3	Análise Linguística	Reconhecer e utilizar mecanismo de articulação entre as orações e os períodos.	Leitura e análise coletiva de trechos de uma carta de reclamação, observando o sentido dos articuladores; Dividir a turma em trios. Cada trio recebeu um envelope com frases e conectores cortadas e misturadas. Os alunos deveriam montar frases utilizando os articuladores argumentativos e, posteriormente, colá-los numa folha. Em seguida, os alunos deveriam identificar a relação de sentido estabelecida entre elas. Elaboração de um quadro síntese dos conectores encontrados e da relação de sentido estabelecida por eles; Reescrita de uma carta de reclamação produzida por um dos alunos na produção inicial. Produção da 3ª carta de reclamação.
	Construção de ideias	Elaborar e desenvolver argumentos de posicionamento favorável ou contra a tese proposta.	Exibição de um vídeo que compreende uma situação escolar. No vídeo o aluno faz uma travessura e a diretora precisa tomar uma decisão. Simular um julgamento do aluno travesso.

4		Escrever uma carta argumentativa defendendo uma ideia.	Divisão da turma em dois grupos. Um grupo irá se posicionar a favor de determinada tese, o outro grupo se posicionará contra, e o professor será o juiz; Debate oral em que cada grupo irá elaborar e defender sua tese. Escrita individual de uma carta para o juiz em defesa de sua tese.
---	--	--	---

• **Módulo 1**

Na produção inicial, os alunos estudaram a respeito dos diferentes tipos de carta, bem como a estrutura desse gênero. Após o estudo sobre o gênero, começamos a trabalhar o tipo de carta objeto da pesquisa, a carta de reclamação. Para tanto, o módulo 1 teve por escopo permitir aos alunos reconhecer os elementos prototípicos do gênero carta de reclamação.

Assim, para iniciar o estudo de forma mais específica, analisamos, coletivamente, uma carta de reclamação (Ver anexo 2). A carta analisada coletivamente foi uma das cartas recebida por um dos grupos no encontro anterior. Esta foi escrita por um cliente que reclamava ao gerente de uma loja sobre um produto que recebeu com defeito. Discutimos sobre o propósito comunicativo da carta de reclamação, bem como a respeito dos elementos constitutivos do gênero de modo geral e da estrutura dos parágrafos.

Feita a análise coletivamente, cada aluno recebeu um *handout* com uma carta de reclamação⁹, escrita por um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental direcionada à diretora da escola, e um questionário (Ver anexo 3). Individualmente, cada aluno leu a carta e respondeu ao questionário; posteriormente, discutimos a respeito das perguntas do questionário que tratava da estrutura da carta de reclamação. Debatemos e refletimos a respeito de cada elemento da carta, bem como sobre as implicações da ausência de tais elementos na produção desse gênero textual.

• **Módulo 2**

Iniciamos o módulo 2 fazendo uma revisão do conteúdo estudado no encontro anterior. Revisamos a respeito da estrutura da carta de reclamação e seu propósito comunicativo. Em seguida, partimos para a análise das argumentações utilizadas nas cartas. Para tanto, utilizamos a mesma carta analisada no módulo 1.

⁹ A carta foi retirada e adaptada do estudo de SILVA (2010).

Coletivamente, identificamos e analisamos as argumentações de uma carta de reclamação (Ver anexo 4). Também refletimos sobre a linguagem empregada, as formas de tratamento, bem como os argumentos/justificativas/contra-argumentos presentes no gênero carta de reclamação.

Por fim, os alunos produziram a segunda carta de reclamação sobre a escola. Orientamos que estes produzissem suas cartas tentando aplicar os conteúdos estudados nos módulos 1 e 2, isto é, atentando para a estrutura do gênero, assim como para as argumentações.

- **Módulo 3**

O objetivo do módulo 3 foi permitir aos alunos reconhecer e utilizar mecanismo de articulação entre as orações e períodos. Destarte, inicialmente, fizemos a leitura e análise coletiva de trechos de uma carta de reclamação (ver anexo 2), observando o sentido dos articuladores.

Posteriormente, dividimos a turma em trios. Cada trio recebeu um envelope com frases e conectores cortados. Os trios deveriam montar frases utilizando os articuladores argumentativos e colá-los numa folha de ofício. Em seguida, os trios identificaram a relação de sentido estabelecida entre as frases mediante o uso dos conectores.

Após o trabalho em grupo, estes compartilharam com os demais alunos suas conclusões e, coletivamente, montamos um quadro síntese dos conectores encontrados e da relação de sentido estabelecida por estes.

Cada aluno recebeu um *paper* com o cloze de uma carta. O objetivo era que os estudantes completassem a carta utilizando os conectores que achassem mais convenientes (Ver anexo 5).

Em seguida, partimos para a reescrita da produção inicial de um dos alunos (Anexo 6). Escolhemos uma carta entre as produções iniciais e solicitamos aos participantes que a reescrevessem completando com as partes que estavam faltando. Optamos por esse procedimento, visto que alguns alunos faltaram no primeiro encontro, com isso, se optássemos pela reescrita da produção inicial, alguns alunos não teriam uma carta para reescrever, assim, escolhemos uma carta que apresentava alguns dos elementos prototípicos do gênero, bem como um parágrafo estruturado.

Essa atividade resultou na produção da 3ª carta de reclamação do grupo participante da SD.

- **Módulo 4**

No módulo 4, nosso esforço foi criar um ambiente em que os alunos tivessem oportunidade de elaborar e desenvolver argumentos de posicionamento favorável a uma determinada tese ou contra esta. Assim, para atingir nosso objetivo, exibimos um vídeo sobre uma situação escolar para suscitar nosso debate.

Escolhemos um dos episódios da novela *Carrossel*¹⁰, regravado em 2002. No episódio, um aluno faz uma travessura com a professora de música, todavia a travessura toma proporções inesperadas. Após assistirmos ao vídeo, imaginamos a seguinte situação: o ocorrido chegou até a diretora da escola, esta descobriu o aluno que tramou a armadilha para a professora de música. Então, a diretora precisa tomar uma decisão: ou expulsa o aluno da escola ou permite que esse permaneça na instituição.

Tendo essa situação como base, nosso propósito era ajudar a diretora a tomar uma decisão. Assim, decidimos simular um julgamento do aluno mentor da armação. Para tanto, escolhemos um aluno para representar o estudante que seria julgado; a professora da turma assumiu o papel da diretora (que no momento da atividade seria o juiz do tribunal), e o restante da turma foi dividida em dois grupos, aleatoriamente.

Um grupo ficou designado para se posicionar a favor da permanência do aluno na escola, ao passo que o outro grupo se posicionaria contra a permanência deste na instituição e a favor da expulsão do mesmo. Cada grupo tinha que elaborar seus argumentos para defender sua tese, a fim de convencer a diretora da veracidade de suas razões. Ao final do debate, o juiz (a diretora) publicaria sua decisão.

O debate traçado no momento do julgamento foi bem interessante e muito produtivo. Os alunos se envolveram bastante na discussão e defesa de suas teses, além de terem apresentado argumentos deveras criativos.

Finalizado o julgamento e tendo o juiz (diretora) apresentado sua decisão final, partimos para a escrita de uma nova carta. Dessa vez, os alunos produziram uma carta, para a diretora da escola, defendendo ou acusando o aluno mentor da travessura. Nosso objetivo foi que os participantes exercitassem a habilidade de elaboração de argumentos, contra uma determinada tese ou a favor. Todavia, visto que a atividade não compreendia em elaborar uma carta de reclamação, essa produção não contou para a análise dos dados da pesquisa; serviu

¹⁰ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=u3gefVMDzBo>

apenas como espaço de desenvolvimento do senso argumentativo na escrita e elaboração de ideias, aspecto extremamente importante para a escrita de uma carta de reclamação.

Finalizando o módulo 4, partimos para a produção final e encerramento da SD.

4.2.3.1.3 Produção Final

No sexto encontro, os participantes elaboraram a 4ª carta de reclamação. No entanto, antes da elaboração da carta, foi feita uma retomada do conteúdo estudado nos módulos anteriores sobre a carta de reclamação. Revisamos os aspectos estruturais do gênero, bem como a estrutura dos parágrafos e a utilização de argumentos. Revisamos ainda sobre a articulação das ideias com base na utilização de conectores.

Por fim, os alunos produziram a 4ª carta de reclamação.

4.2.3.1.4 Encerramento

O encerramento da coleta de dados na escola foi bem interessante. Convidamos a diretora para participar do nosso último encontro. Esta prontamente aceitou o convite.

Com a presença da diretora na sala de aula, alguns alunos leram suas produções finais e complementaram oralmente suas reclamações. A diretora, atentamente, ouviu cada uma das reclamações, apresentou algumas justificativas e se comprometeu em buscar resolver cada um dos problemas apresentados pelas crianças.

Esse momento, em que estivemos todos juntos, a diretora da escola, a professora da turma, os alunos participantes e a pesquisadora, constituiu um rico espaço de debate a respeito da realidade escolar. De fato, os participantes puderam expressar suas opiniões e serem ouvidos.

4.2.4 Procedimentos de análise dos dados

A investigação, aqui proposta, parte das observações de um fenômeno particular, o desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos teóricos ducrotianos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), em que a argumentação é concebida como parte constituinte da língua, e esta se encontra marcada nas escolhas linguísticas do falante.

Também pautamos nosso estudo na concepção de linguagem dialógica baktiniana, uma vez que acreditamos que é na interação verbal que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto.

Nossas considerações finais resultaram da análise de um conjunto de quarenta cartas de reclamação produzidas ao longo das atividades desenvolvidas em uma sequência didática. A análise segue procedimentos quantitativos e qualitativos.

Inicialmente, procuramos identificar, como categoria da primeira hipótese, os elementos constituintes da estrutura do gênero carta de reclamação. Como categoria de análise para a segunda, terceira e quarta hipóteses, os aspectos discursivos e argumentativos, verificamos o desenvolvimento do tema e a construção de sentido nas cartas de reclamação produzidas. Por fim, como última hipótese, examinamos os aspectos socioculturais emergentes no *corpus*.

Desse modo, propusemos o seguinte modelo de análise para o gênero carta de reclamação:

FIGURA 7 – Modelo de análise da carta de reclamação

Carta de reclamação	Situação comunicativa	Elementos constituintes do gênero		
		Estruturais	Discursivo-Argumentativos	Socioculturais
	Propósito comunicativo	Cabeçalho; Vocativo; Saudação; Identificação do motivo da carta; Apresentação da reclamação; Argumentação; Despedida; Assinatura Disposição tipográfica	Desenvolvimento do tema; Construção de sentido.	Papéis e identidades; Atos de fala.

Para a demonstração dos resultados, os dados foram quantificados e, posteriormente, digitados no Excel 2010, o que facilitou a construção de gráficos, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – CARTA DE RECLAMAÇÃO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO: TRIPÉ PARA O DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO INFANTIL

Nossa pesquisa fundamentou-se no pressuposto de que a argumentação é um processo intrínseco à língua (DUCROT, 1989). Acreditamos, pois, que os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados à estrutura linguística dos enunciados, de forma que os sentidos destes indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão.

Tendo por escopo investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação, com base numa sequência didática, de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados no decorrer deste estudo com o objetivo de comprovar ou refutar as hipóteses que orientaram a pesquisa: a) após o desenvolvimento da SD, verificar-se-á, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos aspectos estruturais do gênero carta de reclamação; b) ao compararmos as produções dos participantes, verificar-se-á um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo expresso nas cartas de reclamação produzidas; c) o sentido do enunciado se constitui a partir da articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor mediante os enunciadores disponíveis no discurso; d) as cartas de reclamação escritas pelo grupo participante revelam importantes aspectos socioculturais da comunidade à qual está inserido.

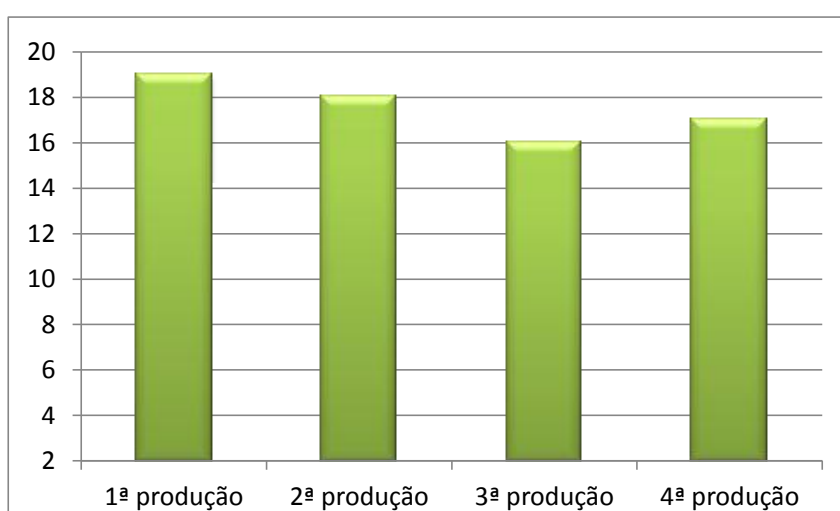
A pesquisa contou com a participação de 23 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Os estudantes tinham entre 9 e 12 anos, conforme explicitado na tabela abaixo:

TABELA 1 – Quantitativo de participantes da pesquisa

IDADE			TOTAL
	MENINOS	MENINAS	
09 ANOS	02	02	04
10 ANOS	06	02	08
11 ANOS	04	02	06
12 ANOS	02	03	05
TOTAL	14	09	23

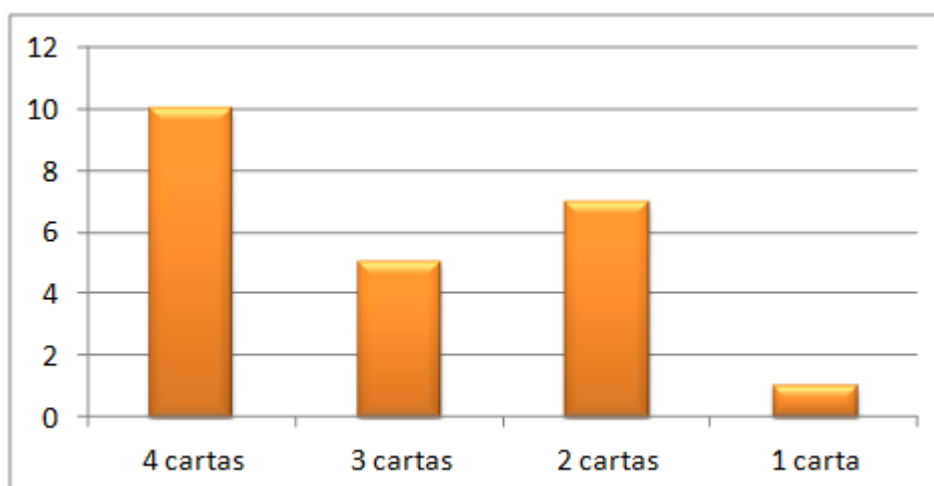
De um modo geral, a turma foi participativa, sempre receptiva às solicitações e comandos feitos ao longo do desenvolvimento da SD e, na maioria dos casos, percebia-se uma preocupação dos alunos em tentar fazer o melhor.

Apesar de a turma ser assídua às aulas, em nenhum dos sete encontros ocorridos ao longo da SD, tivemos a presença da turma por completo. Assim, no gráfico a seguir, temos um demonstrativo da participação dos alunos nos encontros, aos quais foi solicitada a produção de uma carta de reclamação.

GRÁFICO 1: Participação nas produções das cartas

Percebemos uma variação de três alunos presentes nos encontros em que se produziram cartas. O encontro com maior número de crianças contou com a participação de dezenove alunos, ao passo que o que teve menor número contou com a participação de dezesseis alunos. Se tratarmos as produções isoladamente, teríamos entre dezesseis e dezoito cartas a serem analisadas. Todavia, a fim de que tenhamos um maior número de elementos para nossa análise a respeito do desenvolvimento do discurso argumentativo com base em uma SD, bem como perceber a apropriação do gênero carta de reclamação por meio da orientação específica, optamos por trabalharmos apenas com as cartas daqueles alunos que estiveram presentes em todos os encontros em que foi solicitada uma produção escrita (Anexo 7). Sendo assim, trabalhamos com as seguintes quantidades:

GRÁFICO 2: Relação de quantidade de alunos e quantidade de cartas produzidas



Desse modo, nosso *corpus* é composto por quarenta cartas de reclamação produzidas por dez alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

5.1 Aspectos estruturais e apropriação do gênero carta de reclamação

Nosso estudo partiu do pressuposto de que os gêneros são enunciados relativamente estáveis e convencionais, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana, que se estabilizam por meio das categorias que lhes são prototípicas. Segundo Schneuwly & Dolz (2004), os gêneros são megainstrumentos que podem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de aprendizagem.

No entanto, de acordo com os autores supracitados, para que os alunos se apropriem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, é necessário criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. Para tanto, os autores apresentam a *sequência didática* (SD) como um procedimento capaz de tornar possível o alcance de tais objetivos.

Nessa visão, buscamos analisar, como primeiro objetivo deste estudo, o processo de apropriação do gênero carta de reclamação, no que se refere aos seus elementos estruturais, por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, participantes das atividades desenvolvidas ao longo de uma sequência didática.

O modelo de carta de reclamação proposto para nossa análise é constituído por três grandes categorias: *abertura do evento, corpo da carta e encerramento do evento*.

As três categorias constituintes da carta de reclamação, adotada por nós, desdobram-se nos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo e saudação (GOMES, 2002; SILVA, 2002; MELO, 2009); identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação (BARBOSA, 2005); argumentos (BARBOSA, 2005; MELO, 2009); conclusão (SILVA, 2002; BARBOSA, 2005; MELO, 2009); despedida e assinatura (GOMES, 2002; SILVA, 2002; BARBOSA, 2005; MELO, 2009).

Acrescentamos às categorias de análise dos aspectos estruturais da carta de reclamação, a categoria *disposição tipográfica*, visto que esta, segundo Boissinot (1992), está associada à distribuição formal de blocos de informações no texto. Salientamos, no entanto, que consideramos como disposição tipográfica a disposição espacial adequada dos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura, pois percebemos a importância destes para a estabilização do gênero em estudo.

O gênero carta de reclamação é caracterizado pelas categorias presentes no corpo da carta: identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação, argumentos e conclusão. É nessas categorias que encontramos as marcas de argumentação, cuja discussão será feita na próxima seção.

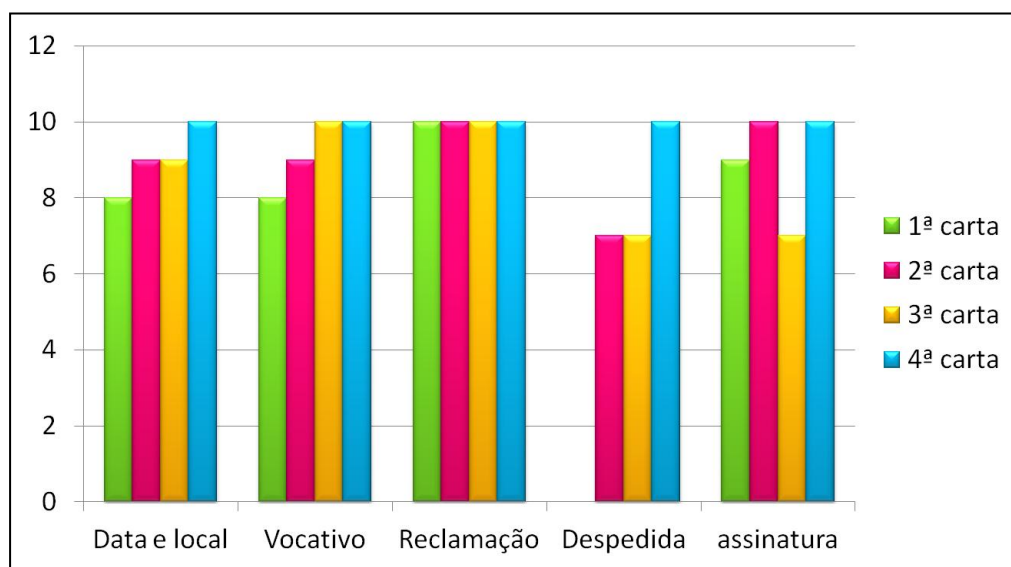
Partimos da hipótese de que, após o desenvolvimento da SD, verificar-se-ia, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação. Assim, a seguir, apresentamos e analisamos os dados referentes aos aspectos estruturais do gênero carta de reclamação nas produções dos alunos participantes.

5.1.1 Aspectos estruturais do gênero carta de reclamação nas produções de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Nesta seção serão apresentados os dados, referentes aos aspectos estruturais do gênero carta de reclamação, presentes nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. As atividades da sequência didática foram elaboradas de acordo com as características da turma e conduzidas pelo pesquisador, conforme explicitado nos procedimentos metodológicos.

No gráfico 3, a seguir, há a demonstração dos números dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação utilizados pelo grupo de alunos participantes.

GRÁFICO 3: Frequência de utilização dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação



No gráfico 3, podemos verificar que:

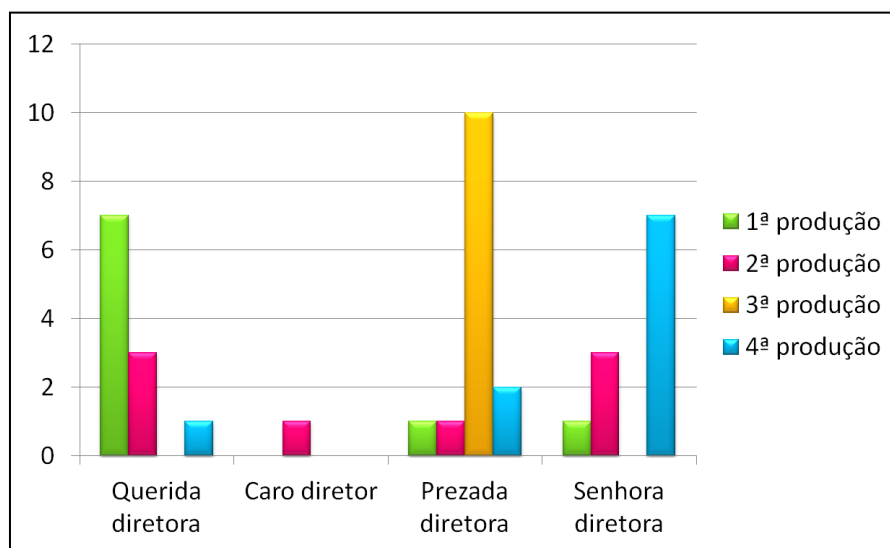
- Os dados evidenciam um significativo acréscimo no uso dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação;
- Na abertura do evento, percebemos uma crescente utilização da data, local e vocativo;
- No corpo da carta, notamos a presença da argumentação desde a primeira produção;
- No encerramento do evento, verificamos uma diferença considerável, em relação à despedida, entre a primeira e última produção.

Os dados demonstram que houve um acréscimo significativo no uso dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação. Isso evidencia que as categorias eleitas, neste estudo, como constituintes da carta de reclamação, podem ter sua aprendizagem facilitada por meio do ensino sistemático direcionado para tal fim.

Ao observarmos o gráfico 3, percebemos que 80% dos alunos escreveram a data e o local e 90% escreveram a assinatura na primeira produção. Ao passo que 100% dos alunos escreveram a data, local e assinatura na última produção. Acreditamos que a porcentagem na produção inicial deu-se devido ao fato de termos trabalhado, de forma breve, o gênero carta no momento da apresentação da situação de comunicação, e que levou os alunos a resgatarem o conhecimento prévio da estrutura da carta. A presença de tais aspectos, de forma parcial na produção inicial e total na produção final, dá-nos a ideia de que tais cartas estão situadas no tempo e no espaço, bem como a de que possuem um autor, como cita Barton & Hall (2000), e, além do mais, percebemos um início e um fim do evento comunicativo.

No que diz respeito ao uso do vocativo, notamos-lhe a utilização desde a primeira carta. Vejamos o gráfico a seguir:

GRÁFICO 4: Frequência de uso do vocativo



Entre os *vocativos* citados nas cartas, temos: *Querida diretora*; *Caro diretor*; *Prezada diretora*; e *Senhora diretora*.

O gráfico 4 revela-nos que, na primeira produção, 70% dos alunos utilizaram “querida diretora”, e apenas 10% na terceira e na quarta produção. Considerando as características do gênero carta de reclamação, destacamos a inadequação do termo “querida

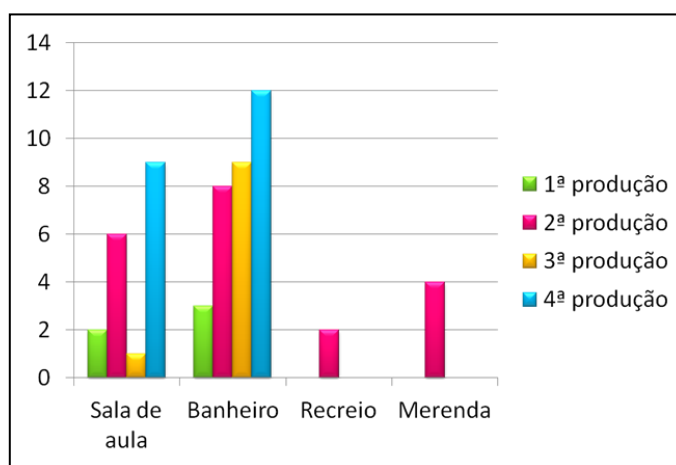
diretora”, uma vez que, neste gênero, espera-se uma linguagem mais formal e uma relação de distanciamento com o interlocutor. No entanto, acreditamos que essa ocorrência, na primeira produção, deu-se devido ao fato de os sujeitos da pesquisa serem crianças e, por isso, expressarem sua afetividade mais facilmente, e também pelo fato de os alunos não terem contato com esse modelo de carta e, conseqüentemente, desconhecerem a formalidade exigida pelo gênero.

Ainda em relação ao vocativo, salientamos que 100% de ocorrência do termo “prezada diretora”, na terceira produção, foi porque, nessa produção, os alunos fizeram uma reescrita da carta de um dos alunos, e, na carta modelo, o redator utilizou “prezada diretora”. No entanto, é oportuno destacar a crescente adequação da utilização do vocativo nas produções. Ao analisarmos o gráfico 4, notamos que apenas 10% das produções utilizaram o termo “querida diretora”, ao passo que 70% usaram “senhora diretora” e 20% “prezada diretora”.

Com relação ao corpo da carta, os alunos de um modo geral apresentaram pelo menos uma reclamação, contudo demonstraram dificuldades na apresentação da reclamação e nos argumentos. As categorias que constituem o corpo da carta são de grande importância para o propósito do gênero, visto que é, exatamente, no corpo da carta que o propósito comunicativo é explicitado, e a argumentação é constituída.

Mais adiante, analisaremos as reclamações e os argumentos de forma mais detalhada. Por hora, destacamos as *reclamações* mais frequentes nas produções:

GRÁFICO 5: Reclamações mais recorrentes nas produções



Percebemos que a principal reclamação dos alunos está relacionada ao banheiro. Segundo os relatos, esses são sujos, sem água e sem material necessário para uma boa higienização, tais como papel higiênico, água e sabonete. Em relação à sala de aula, espaço

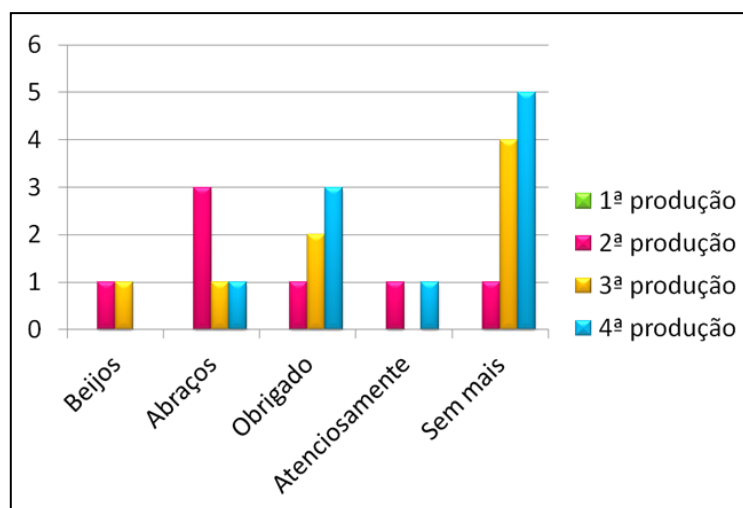
em que estes passam a maior parte do tempo, os alunos destacam que são quentes, sujas, barulhentas (devido a uma avenida ao lado da escola), apresentando uma aparência desagradável por conta das paredes riscadas. A terceira reclamação mais recorrente nas cartas foi sobre a merenda escolar. Os alunos reclamam da falta de qualidade na merenda, sendo esta muitas vezes sem sal e mal preparada.

Vale ressaltar que todas as reclamações foram iniciativas dos próprios alunos. Ao produzir a carta, cada aluno deveria escolher sua(s) própria(s) reclamação(ões) sem interferência da professora da turma ou da pesquisadora. Assim, afirmamos que as reclamações originaram-se no cotidiano dos alunos.

No que tange ao encerramento do evento comunicativo, ao observarmos o gráfico 3, percebemos que a despedida não tem nenhuma ocorrência na primeira produção, no entanto apresenta 100% de ocorrência na última produção. Isso evidencia o significativo progresso dos alunos em relação a esse elemento constitutivo da carta. Porém, assim como o vocativo, é interessante destacar a adequação do termo utilizado na despedida.

Entre os termos mais recorrentes temos: *beijos*, *atenciosamente*; *sem mais*; *abraços*; e *obrigado*. Vejamos a frequência de utilização de tais termos no gráfico 6:

GRÁFICO 6: Despedidas mais recorrentes nas produções



O gráfico 6 revela-nos uma pequena porcentagem de utilização dos termos “beijos” e “abraços” na segunda e na terceira produção. Entretanto, notamos que 10% dos alunos utilizaram “obrigado” na segunda produção, 20% na terceira e 30% na quarta produção. Isso demonstra que ainda houve um número considerável de alunos que utilizaram inadequadamente a despedida, mesmo depois das atividades desenvolvidas ao longo da

sequência didática. Contudo, vale salientar que 40% dos alunos conseguiram perceber a adequação dos termos utilizados na despedida em suas produções na terceira produção e 50% permaneceram com tal adequação na quarta produção.

Destarte, tendo por base o modelo tomado como categoria de análise, apresentamos as produções do aluno A5 (exemplos (1a), (1b), (1c) e (1d)), e analisamos a apropriação dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação ao longo do desenvolvimento da SD.

(1a)¹¹ Reclamação

- *O banheiro seta muio sujo é fedorento*
- *O retreio senta muio violento*
- *Porfavor podem ageita i so*
- *A polícia setades coidada*
- *Sacadeiras setau quebrada*

Nome: A5 (Produção Inicial)

(1b)¹² Destinatário diretora Data 19/09/2012

Querida diretora esae uma cartade reclamação. Ubanheiro estamuito cusjo e fedoreto é esta quebrado é amerenda é ruín é muito sujo e asalade aulaesta comuito boraquo final decarta

A5 (2ª Produção)

(1c) Prezada diretora

Queridadiretora mel nome e A5 sol do 4º ano B esa cartadereclamação. O banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funciona, e não tem papell higiênico no banheiro dos meninos. Origada pela reforma queridadiretora ciacinomra refola o banheiro dos meninos a escolaficaria melho.

A5 (3ª produção)

¹¹ Reclamação – o banheiro está muito sujo, é fedorento. O recreio está muito violento. Por favor, podem ajeitar isso. A polícia está descuidada. As cadeiras estão quebradas.

¹² Querida diretora essa é uma carta de reclamação. O banheiro está muito sujo e fedorento, e está quebrado, e a merenda é ruim, é muito sujo e as salas de aulas estão com muito buraco. Final de carta.

(1d)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Querida diretora,**Querida diretora meu nome e A5 estol reclamando do banheiro que esta muito cusjo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.**Sem mais***A5 (Produção Final)**

Ao observarmos as cartas de A5, notamos um significativo progresso em relação à estrutura composicional do gênero carta de reclamação.

Na produção inicial, exemplo (1), A5 escreveu sua carta utilizando uma estrutura que se distancia completamente da estrutura do gênero foco da pesquisa. Esta apresenta um título e, em seguida, as reclamações, as quais estão organizadas em forma de tópicos. Elementos prototípicos da estrutura do gênero carta, tais como, a abertura do evento (local, data, vocativo e saudação), o corpo da carta e o encerramento do evento, não aparecem na produção inicial de A5.

No entanto, notamos que, na segunda carta, alguns elementos do gênero já se fazem presentes, tais como a data e o destinatário. Percebemos, também, que as reclamações já não estão em tópicos, mas em forma de parágrafo.

Na terceira produção, embora ainda não apresente todos os elementos composicionais do gênero, percebemos um significativo progresso em relação à utilização dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação. Notamos a presença do vocativo, além do desenvolvimento de três parágrafos com objetivos diferentes, ou seja, no primeiro parágrafo temos a apresentação do redator e, no segundo, temos a reclamação propriamente dita; e, no terceiro, temos um breve agradecimento e sugestão, e finaliza com a assinatura.

Por fim, na última produção, temos todos os elementos estruturais do gênero carta de reclamação, ou seja, a carta apresenta a abertura do evento (data, local, vocativo), o corpo da carta, embora de maneira breve, e o encerramento do evento (despedida e assinatura).

Vale ressaltar a disposição tipográfica da última carta. Notamos um aprimoramento na última produção da disposição tipográfica, prototípico do gênero carta de

reclamação, além de uma melhora na ortografia das palavras. Todavia, embora apresente apenas um parágrafo, percebemos que o propósito comunicativo da carta é atingido.

Ao observarmos as cartas dos demais alunos que participaram das quatro produções, perceberemos um progresso significativo na apropriação do gênero carta de reclamação, semelhantemente ao progresso presente nas produções de A5. Vejamos as produções iniciais e finais, nos seguintes exemplos (2a), (2b), (3a) e (3b):

(2a) *Eu gosto da sala de informática, quadra para brincar, sala de vedo, creio, passeio, merenda, educação, aprender a escrever, feriado, igreja, casa do pai, casa da minha avó, meu amigo, invenções.*

Ass: A1

Eu não gosto das salas quentes e da direção. (Produção Inicial)

(2b)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Querida diretora,

Meu nome é A1 tenho 10 anos sou do 4º ano da escola Maria Bezerra Quevedo.

Queria fazer uma reclamação, o banheiro esta quebrado, riscado e com defeito.

Na salas de aula a parede estão riscadas, quebradas e os ventiladores estão quebrados.

Sem mais

A1 (Produção Final)

(3a)

Fortaleza 03/09/2012

Senhora diretora

Eu não gosto

1. Brigas entre colegas – por que tei que ter mais respeito

2. Sala é quente – por que tei três vetilador e pouca persiana

3. Banheiro das meninas – por que não tei espelio não tei saboneite e não tei descasga

4. Fardamento - por que paresi fardamento de trabalho o sapato é feio é pra muda a cor.

5. Merenda – por que asvezeis é ruim e é bom como a sopa de peixe

6. Cadeiras – por que são riscadas quebradas inferrujadas

7. Água – por que é quente e sulja

8. Bebedor – por que só tei dois e é muito queite

9. Relógio – por que não tei na sala só da geiti

Ass: A3 **(Produção Inicial)**

(3b)*Fortaleza, 01 de outubro de 2012**Prezada diretora,**Meu nome é A3 teio 12 anos e faço 4º ano B e estudo na escola Maria Bezerra Quevedo.**Eu estou rreclamando do banheiro porque não tem descarga e só tem uma Luis que presta e rreclama também da sala de aula que é muito queite e zuadenta.**Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho**Sem mais***A3(Produção Final)**

A análise e discussão dos exemplos (1), (2) e (3) leva-nos à seguinte constatação: os alunos que participaram das atividades estruturadas na sequência didática apresentaram um significativo progresso na apropriação dos elementos estruturais prototípicos do gênero carta de reclamação.

Avaliamos que os resultados observados em relação à quantidade e à adequação dos elementos estruturais do gênero em questão confirmam nossa hipótese de que, após o desenvolvimento da SD, verificar-se-ia, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação.

Os dados evidenciam que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura composicional do gênero em estudo estão relacionadas, principalmente, à orientação didática dos trabalhos pedagógicos em sala de aula, ou seja, a falta de orientação para esse fim proporciona o desconhecimento dos alunos em relação aos elementos composicionais do gênero carta de reclamação.

Com isso, comprovamos que, após a realização da SD, houve a apropriação do gênero carta de reclamação. Isso reforça o postulado de Schneuwly & Dolz (2004), segundo o qual é necessário criar contextos de produção precisos para que noções e técnicas não espontaneamente acessíveis sejam adquiridas pelos alunos.

Verificamos, por fim, que o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas revelou-se instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e possibilitou em seu papel didático e social: *de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 81).

No próximo item, discutiremos aspectos mais específicos da dimensão discursiva e argumentativa do gênero carta de reclamação, os quais foram elencados nas seguintes categorias: desenvolvimento do tema e construção do sentido do texto.

5.2 O desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita de cartas de reclamação

No item 4.1, apresentamos a discussão dos dados quantitativos referentes aos aspectos mais característicos da estrutura do gênero textual carta de reclamação. No entanto, neste item, faremos uma abordagem mais qualitativa voltada para a construção da argumentação.

Partimos do pressuposto ducrotiano de que a argumentação é inerente à língua, por isso, a própria língua possui instruções necessárias para o ato argumentativo. Acreditamos, pois, que a argumentação é parte da experiência cotidiana de qualquer indivíduo, uma vez que, desde cedo, a criança argumenta em favor de seus interesses.

Sabemos, contudo, que o texto argumentativo não compõe a estrutura curricular do processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, exploram-se, frequentemente, textos do mundo do narrar como fábulas, contos, lendas etc., e não percebemos o trabalho sistemático com textos do mundo do argumentar.

Destarte, embora a argumentação seja inerente à língua (DUCROT, 1977), para que haja a transposição do oral para o escrito, ou seja, das habilidades argumentativas orais às habilidades argumentativas na escrita de texto, faz-se necessário um trabalho pedagógico e sistemático com este propósito.

Nesse contexto, como um dos objetivos deste estudo, buscamos analisar o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participantes de uma sequência didática. Para tanto, nos subitens subsequentes desta seção, buscaremos identificar e analisar as marcas do discurso argumentativo nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos participantes, por meio do desenvolvimento do tema da carta de reclamação proposto na atividade de produção textual. Também, examinaremos a construção de sentido dos enunciados com base na relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas.

Dividimos, pois, esta seção em dois tópicos: desenvolvimento do tema das cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental; a construção de sentidos nas cartas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

5.2.1 Desenvolvimento do tema das cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

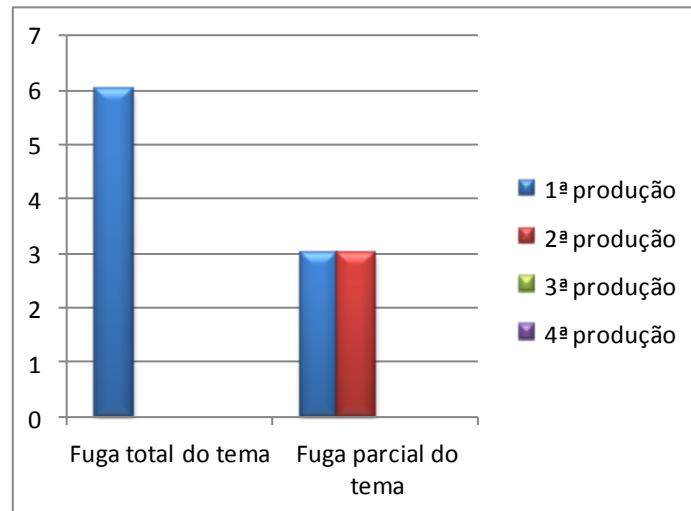
A carta de reclamação, considerada como um texto argumentativo de tendência expositiva, tem como uma de suas principais características a progressão da informação (BOISSINOT, 1992). Segundo Soares (1991), para ocorrer a manutenção do tema, é necessário estabelecer um controle geral do texto através da tematização.

Tendo por escopo os propósitos da nossa pesquisa, a sequência didática foi desenvolvida por meio de atividades que conduzissem os alunos ao desenvolvimento do discurso argumentativo escrito. Para tanto, a proposta das quatro cartas, produzidas ao longo da SD, era no sentido de que os alunos escrevessem cartas de reclamação para a diretora da escola, apontando os problemas existentes na instituição e argumentando o porquê da necessidade da resolução de tais problemas. Assim, o tema das cartas de reclamação produzidas foi direcionado aos problemas existentes na escola.

Para analisarmos o desenvolvimento do tema nas produções dos participantes, observaremos a questão da *fuga ao tema*, ou seja, o quanto o aluno consegue se engajar ou não ao tema proposto. Como categoria de análise para a progressão temática, temos: a *fuga total* e *fuga parcial* ao tema proposto. Consideramos como fuga total, o texto que não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico, sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.

O gráfico 7 mostra os números referentes ao que consideramos fuga total ou parcial ao tema proposto.

GRÁFICO 7: Desenvolvimento do tema nos textos produzidos



Observando o gráfico 7, verificamos os seguintes aspectos:

- a) 60% das produções iniciais apresentam fuga total ao tema;
- b) 30% das cartas da 1ª e 2ª produções apresentam mais de um tópico sem o devido desenvolvimento dos mesmos;
- c) Não houve ocorrência de fuga parcial ou total nas duas últimas produções;
- d) Os alunos apresentam significativo progresso, em relação à fuga total ao tema, na produção final.

Os exemplos (4) e (5) ilustram bem a problemática de fuga total ao tema presente em 60% da produção inicial dos alunos. Vejamos:

(4) *Eu gosto da sala de informática, quadra para brincar, sala de vedo, creio, passeio, merenda, educação, aprender a escrever, feriado, igreja, casa do pai, casa da minha avó, meu amigo, invenções.*

Ass: A1

Eu não gosto das salas quentes e da direção.

(5)

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora
 Briga entre colegas
 Banheiros
 Salas muito quentes
 Fardamento
 Merenda ruim
 A menina grita muito
 Monitores

Ass: A4

Como vemos, nos exemplos (4) e (5), houve uma fuga total ao tema proposto para carta. No exemplo (4), ao invés de fazer uma reclamação, este cita o que ele gosta na escola, e no exemplo (5), o estudante faz uma lista de itens escolares, porém não apresenta nenhum índice de reclamação.

Verificamos, ao contrapormos os textos produzidos pelos participantes das atividades da sequência didática, como os alunos superam parte dos problemas relacionados ao desenvolvimento do tema constatados na produção inicial. Vejamos a progressão do exemplo (5):

(5a)

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora
 Briga entre colegas
 Banheiros
 Salas muito quentes
 Fardamento
 Merenda ruim
 A menina grita muito
 Monitores

Ass: A4 (**Produção Inicial**)

(5b)

Fortaleza 19 de setembro de 2012

Querida diretora
 Um meu nome é A4, e eu quero reclamar da sala de aula por que a sala é quente e as meninas gritam.
 É eu queria que a escola fosse muito legal na hora do recreio, e a merenda é ruim.
 Sem mais nada,

A4 (**2ª Produção**)

(5c)

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

*Prezada diretora,**O meu nome é A4, e eu quero reclama do banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funcionam e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.**A senhora já faz muitas coisas por essa escola como educação física que está legal. Se a senhora vaz um banheiro do menino fica já menho como a escola do governo.**Sem mais***A4 (3ª Produção)**

(5d)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Senhora diretora,**O meu nome é A4 e eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja.**E a sala de aula é muito cedi é a menina gritato e a sala de aula presisa de ar-condicionado porque a sala fais muito calo é presisa de relógio pra os aluno ver a hora.**Sem mais,***A4 (Produção Final)**

Ao analisarmos as produções de A4, percebemos uma considerável diferença entre elas. Embora a primeira produção apresente os elementos composicionais da estrutura do gênero carta, tais como, a abertura do evento (local, data e vocativo), o corpo da carta e o encerramento do evento, com presença apenas da assinatura, notamos que no corpo da carta, não há um desenvolvimento dialogal do objeto do discurso. O aluno apresenta suas ideias em forma de tópicos, sem fazer menção de que seu texto se trata de uma reclamação. Se o leitor da carta compartilhar da intenção do escritor, ou seja, se for do conhecimento do leitor de que se trata de uma carta de reclamação, provavelmente este identificará quais reclamações o escritor está fazendo, contudo sem argumentos que possam gerar o convencimento ou adesão do leitor. No entanto, se essa intenção não for compartilhada com o leitor, provavelmente o propósito comunicativo não será estabelecido, haja vista não conterem marcas linguísticas de reclamação e/ou argumentação no corpo do texto.

Não obstante, após a sequência de 14 aulas estruturadas objetivando o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito em cartas de reclamação, percebemos um

aprimoramento significativo na produção do A4. A estrutura composicional do gênero carta de reclamação que se apresentou de modo parcial na primeira produção encontra-se mais elaborada na segunda, terceira e quarta, assim como percebemos um relativo aprimoramento do desenvolvimento do tema nas duas últimas produções.

Na última produção, o escritor da carta do exemplo (5) apresentou suas reclamações oferecendo argumentos que fundamentam tais reclamações, por exemplo, “*eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja*” (exemplo 5d). Assim, mesmo que o objetivo da carta não seja compartilhado previamente com o leitor, o propósito comunicativo será estabelecido, uma vez que o conteúdo proposicional apresenta-se de forma mais clara.

Apesar do significativo progresso na escrita de carta de reclamação, no exemplo (5), notamos que o aluno ainda não consegue sistematizar uma reclamação seguida de reivindicação, que seria o ritual típico das cartas de reclamação. Porém, evidenciamos essa sequência, reclamação seguida de reivindicação, na produção final dos alunos A6, A7, A8, A9 e A10:

(6)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu queria pedi que você mudi u colégio a parede da sala de aula ta pixada a cadeira quebrada

O banheiro ta sujo sei papel ingienico e quebrado

Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais e nos precisamos da escola limpa e organizada.

Sem mais,

A6

(7)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Prezada diretora,

Meu nome é A7 tenho 10 anos sou do 4º ano B tarde eu sou da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu queria fala sobre o banheiro e as sala de aulas.

O nosso banheiro não tem descarga não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente tem muito calor e barulho.

Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso.

Atenciosamente,

A7

(8)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

*Eu queria fazer uma reclamação.**Os banheiros dos meninos são pixados e não tem descarga e são muito podres e as salas de aula são muitos quentes e os carros atrapalham a escutar a professora falando e os caminhões, ônibus faz muito barulho.**A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais.*

Cem mais,

A8

(9)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

*Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.**Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona**E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.**Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa.*

obrigado,

A9

(10)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

*Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.**Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.**A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.*

Obrigada,

A10

Nos exemplos (6), (7), (8), (9) e (10), notamos que os alunos fazem mais de uma reclamação, ou seja, reclamam do *banheiro* e da *sala de aula*. No entanto, apesar de apresentarem mais de uma reclamação por carta, os redatores dos exemplos acima

desenvolvem a progressão temática, uma vez que apresentam a reclamação, justificam tais reclamações, argumentam em prol destas e ainda apresentam a conclusão do texto.

Porém, alguns alunos ainda apresentaram dificuldades na progressão temática do texto. Vejamos os seguintes exemplos:

(11)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Querida diretora,

Meu nome é A1 tenho 10 anos sou do 4º ano da escola Maria Bezerra Quevedo.

Queria fazer uma reclamação, o banheiro esta quebrado, riscado e com defeito.

Na salas de aula a parede estão riscadas, quebradas e os ventiladores estão quebrados.

Sem mais

A1

(12)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

O meu nome é A4 e eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja.

E a sala de aula é muito cedi é a menina gritato e a sala de aula presisa de ar-condicionado porque a sala fais muito calo é presisa de relógio pra os aluno ver a hora.

Sem mais,

A4

(13)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Querida diretora,

Querida diretora meu nome e A5 estol reclamando do banheiro que esta muito cusjo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.

Sem mais

A5

Observando os exemplos acima, verificamos que não há uma conclusão para as ideias desenvolvidas no texto, gerando, dessa forma, um rompimento brusco na progressão temática. Embora os redatores apresentem uma reclamação e, por meio da descrição, busquem argumentos que fundamentem esta, notamos certa deficiência em relação ao desenvolvimento do tema da carta.

Outro aspecto interessante a ser destacado relaciona-se à adequação das reclamações. Segundo Barbosa (2005), a função principal da carta de reclamação é veicular uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter e que o destinatário tem o poder de resolver.

Dentre as reclamações mais recorrentes, conforme o gráfico 5, temos a sala de aula e o banheiro com o maior número de reclamações. Segundo os alunos, as salas de aula são quentes, sujas, barulhentas (devido uma avenida ao lado da escola) e com uma aparência desagradável por conta das paredes riscadas. Em relação ao banheiro, segundo os relatos, esses são sujos, sem água e sem material necessário para uma boa higienização, tais como papel higiênico, água e sabonete.

Os alunos fazem reclamações pertinentes ao cotidiano escolar e reconhecem na figura do diretor o poder de resolução dos problemas, conforme podemos evidenciar nos fragmentos a seguir:

A senhora já faz muitas coisas por essa escola como educação física que está legal. Se a senhora vaz um banheiro do menino fica já menho como a escola do governo. (A4 – 3ª produção)

Eu vim reclamar sobre o banheiro e espero que você fasa alguma coisa. [...] Diretora por favor fasa sua parte e fasa o banheiro melho com espelho e conseti a privada e ponha papel igienico pro banheiro fica bom limpo e arumado. (A9 – 3ª produção)

A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10 – produção final)

Em suma, constatamos que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas de reclamação. Os dados evidenciam que o grande número de alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiu adequar a temática nas duas últimas produções; os resultados também apontam que a progressão temática, manifesta por meio da reclamação seguida de reivindicação, também, foi aprimorada pelos redatores; e, por fim, verificou-se, nas últimas produções dos sujeitos, uma adequação das reclamações feitas nas cartas produzidas.

Ainda em relação ao desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação, no item a seguir, apresentamos como se configura a construção de sentido nas cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, segundo a Teoria da Argumental na Língua – TAL.

5.2.2 A construção de sentidos nas cartas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Segundo a Teoria da Argumentação na Língua, na significação das palavras, expressões ou enunciados, há indicações de valores argumentativos. As escolhas lexicais dos enunciados definem a orientação argumentativa de um discurso, logo a argumentação é inerente à língua. Destarte, “o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso” (DUCROT, 1990, p.51).

Na perspectiva da Teoria dos *Topoi* - TT, tal como na fase *Standard* da TAL, o segmento argumentativo é constituído por:

Enunciado-argumento (A), enunciado conclusão (C)

Todavia, diferentemente do primeiro momento da TAL, a TT focaliza sua análise nas expressões argumentativas, que se fundamentam em princípios gerais, *topos*, orientadores para a conclusão.

Assim, o enunciado (A) contém uma expressão argumentativa (EA) com valor argumentativo. O conteúdo semântico de (A) servirá de justificativa para certa conclusão (C) e oferece orientação para a conclusão (C); esta orientação é fundamentada por um princípio argumentativo, designado *topos*.

Nessa perspectiva, tendo em vista um dos nossos objetivos, examinar a construção de sentido dos enunciados com base na relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas, examinaremos a construção do sentido na produção final dos sujeitos sob o ponto de vista da Teoria dos *Topoi*, observando o valor argumentativo dos enunciados e buscando identificar os posicionamentos assumidos pelos enunciadorees. Para melhor desenvolvimento do tópicoo, analisaremos ainda a constituição dos conceitos de escala argumentativa e classe argumentativa nas cartas de reclamação, produzidas ao final da sequência didática.

Inicialmente, vejamos o exemplo de uma carta de reclamação produzida pelo sujeito A10. Essa carta faz parte da segunda produção do grupo, quando a SD se encontrava no módulo 3, momento em que os participantes deveriam identificar e analisar as estratégias argumentativas de uma carta-exemplo e, posteriormente, produzir uma nova carta.

(14)

Fortaleza, 19/09/12

Caro diretor

meu nome é A10 4º ano B eu queria que melhorasse o banheiro, porque ele é muito sujo dar doenças baquiterias e não tem descargas.

eu também queria que a merenda melhorasse porque ela é ruim, não gosto do bategute porque ele é azedo e a sopa é sem sal que é a sopa de peixe.

eu também queria que a sala de aula fosse boa mais ela é quente riscada suja e barulhenta. As cadeiras fossem melhores porque elas são quebradas e sujas de lápis de escrever.

A10

Ao analisarmos a carta de A10, notamos que cada parágrafo segue uma estrutura similar na exposição de suas reclamações. Vejamos:

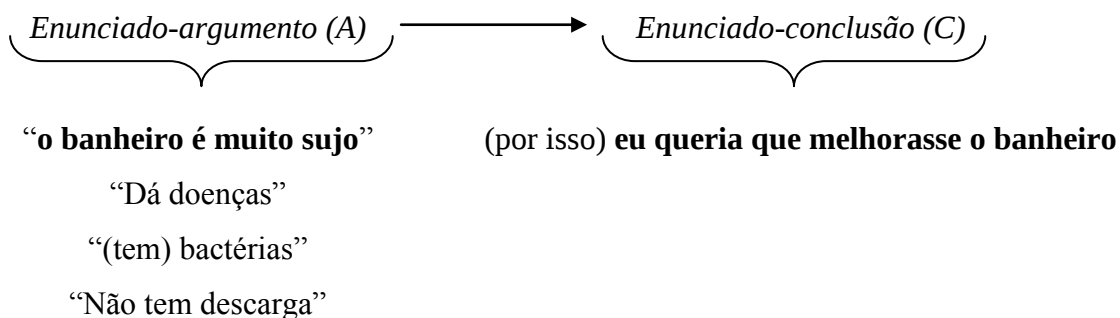
(14a) *“eu queria que melhorasse o banheiro, porque ele é muito sujo, dá doenças, bactérias e não tem descarga.”*

(14b) *“Eu também queria que a merenda melhorasse, porque ela é ruim, não gosto do bate-gute porque ele é azedo e a sopa é sem sal que é a sopa de peixe.”*

(14c) *“Eu também queria que a sala de aula fosse boa, mas ela é quente, riscada, suja e barulhenta.”*

(14d) *“As cadeiras fossem melhores, porque elas são quebradas e sujas de lápis de escrever.”*

Analisando o enunciado (14a), encontramos:



O enunciado (A) contém uma expressão argumentativa (EA), **“o banheiro é muito sujo”**, com valor argumentativo. O conteúdo semântico de (A) regido por leis gerais, aceito pela sociedade, *topos*, orienta a conclusão (C) **“eu queria que melhorasse o banheiro”**. Essa orientação é determinada por uma ideia social de que um banheiro sujo é um banheiro ruim e que por isso ele precisa ser limpo. Podemos inferir ainda que um banheiro bom, melhor, é um banheiro limpo, com descarga, sem bactérias e que, por isso, é não causador de doenças.

Para TAL, o *topos* constitui um princípio interno à língua e está ligado a um ponto de vista assumido pelo locutor. Desse modo, ao assumir que o banheiro sujo é ruim e que por isso ele precisa ser melhorado, percebemos uma tomada de posição do locutor. Vejamos:

“o banheiro é muito sujo”

Enunciador 1: ser sujo é sinônimo de baixa qualidade e por isso é ruim.

Enunciador 2: ser sujo não é sinônimo de baixa qualidade e por isso não é ruim.

Notamos, pelo menos, dois enunciadores no enunciado **“o banheiro é muito sujo”** e percebemos que o locutor se identifica com um dos enunciadores, tentando impor seu ponto de vista, ou seja, ao concluir que gostaria que o banheiro fosse melhor, o locutor assume o ponto de vista do enunciador 1. Dessa forma, temos a *asserção*, em que o locutor ao se identificar com um dos enunciadores tenta impor seu ponto de vista. Não obstante, no exemplo citado, percebemos que o locutor utiliza-se de mais de um argumento para justificar determinada conclusão, isto é, além de afirmar que o banheiro é sujo, ele reforça que não tem descarga, tem bactérias e, por isso, dá doenças.

Ao desenvolver a TT, Ducrot (1980) elabora a noção de *Classe Argumentativa* (CA) e *Escala Argumentativa* (EA). Para o teórico, quando o locutor apresenta mais de um

argumento com a mesma forma para uma determinada conclusão, este apresenta uma CA. Ou seja, um conjunto de enunciados pode servir de argumento para uma mesma conclusão.

Analisando o parágrafo destacado (14a), temos:

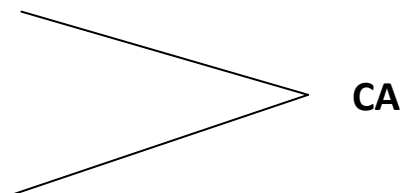
(conclusão C) **Eu queria que melhorasse o banheiro.**

Argumento 1: é muito sujo

Argumento 2: dá doenças

Argumento 3: (tem) bactérias

Argumento 4: não tem descarga



Os quatro argumentos orientam para uma mesma conclusão, a de que o banheiro precisa ser melhorado. Com isso temos uma classe argumentativa.

Ducrot (1980) também propôs a noção de *Escala Argumentativa* (EA), pois segundo o teórico os enunciados possuem uma força argumentativa, ou seja, os argumentos de uma classe argumentativa organizam-se hierarquicamente em relação à sua força. Tal hierarquização é determinada pelo locutor no momento da enunciação.

Ainda tomando por base o primeiro parágrafo do exemplo 14:

(conc. C) **Eu queria que melhorasse o banheiro.**

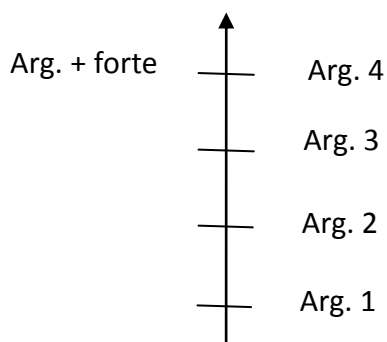
Arg. 1: é muito sujo

Arg. 2: dá doenças

Arg. 3: (tem) bactérias

Arg. 4: não tem descarga

Numa escala argumentativa (EA), para esta conclusão, teríamos:



Percebemos no enunciado de A10 que um banheiro sujo pode gerar doenças pela ausência de descarga e pela presença de bactérias. Segundo Ducrot (1980), o argumento mais forte pressupõe o argumento mais fraco, assim, ao aceitar que o banheiro é sujo, o locutor

pressupõe que a sujeira causa doenças por meio das bactérias presentes no local, que podem ser causadas pela ausência de descarga.

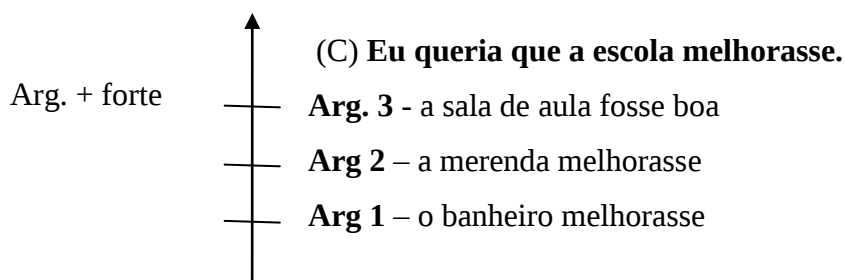
Se analisarmos os enunciados (14b), (14c) e (14d), encontraremos o mesmo segmento argumentativo “*Enunciado-argumento (A), enunciado conclusão (C)*” com argumentos que direcionam para uma mesma conclusão e que são graduais. Assim, em (14b), (14c) e (14d) poderíamos construir uma classe e escala argumentativa seguindo a mesma lógica de (14a). Vejamos a tabela a seguir:

	(14a)	(14b)	(14c)	(14d)
(C)	Eu queria que melhorasse o banheiro	Eu queria que a merenda melhorasse	Eu queria que a sala de aula fosse boa	As cadeiras fossem melhores
Arg. 1 -	não tem descarga	é sem sal	é quente	são quebradas
Arg. 2 -	(tem) bactérias	é azedo	(é) riscada	Sujas de lápis de escrever
Arg. 3 -	dá doenças	é ruim	(é) suja	
Arg. 4 -	é muito sujo		(é) barulhenta	

Em cada enunciado da carta analisada, notamos que o argumento 1 aparece como o argumento mais forte e que os demais argumentos reforçam a força do argumento 1; tais argumentos orientam a conclusão e, conseqüentemente, contribuem para a construção do sentido do enunciado. Na TT, a análise ducrotiana focaliza-se na construção do sentido do enunciado, todavia, gostaríamos de chamar a atenção para a construção do sentido do texto de A10.

Ultrapassando os limites do sentido do enunciado e ampliando o sentido do texto, notamos que A1 utiliza-se de 4 grandes argumentos para fazer sua reclamação em relação às condições da escola. Tais argumentos também direcionam para uma mesma conclusão e são graduais. Assim, podemos inferir que a conclusão da carta de A10 é que a escola precisa melhorar, uma vez que os banheiros são sujos, a merenda é ruim, a sala de aula não é boa, além das cadeiras serem quebradas. Porém, para a construção do sentido global do texto, assim como para a obtenção dos seus objetivos, inferimos que A10 organiza seus argumentos de forma crescente, iniciando do argumento mais fraco ao mais forte, ao passo que na organização dos enunciados os argumentos aparecem de forma decrescente, do mais forte para o mais fraco.

Vejamos:



Uma escola com o banheiro sujo não é boa, no entanto, para o aluno conseguir passar 4 horas na escola e ter uma aprendizagem significativa, ele precisa de uma merenda boa e, principalmente, de uma sala de aula boa. Inferimos que A10 finaliza sua carta apontando o argumento de maior força argumentativa, visto que a sala de aula é o espaço em que ele passa a maior parte do tempo e que por isso é a ela que o diretor deve dispensar maior atenção.

Ao analisarmos a produção final dos alunos, percebemos que estas têm o mesmo movimento da carta do exemplo (14), isto é, de um modo geral, os redatores organizam o texto apresentando mais de um argumento direcionando para a mesma conclusão. Vejamos os fragmentos abaixo:

(15) *Eu mexamo A2 eu estou reclamando das salas de aula. As cadeira estão ferujadas as paredes toda riscada e sem arcondicionado ela é muito quente. Tambem o banheiro é todo riscado e as paredes pichadas sem papel engienico e sem toneira e sem descarga
Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho. (A2)*

(16) *Eu estou rreclamando do banheiro porque não tem descarga e só tem uma Luis que presta e rreclama também da sala de aula que é muito quente e zuadenta.
Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho. (A3)*

(17) *Eu queria pedi que você mudi u colégio a parede da sala de aula ta pixada a cadeira quebrada
O banheiro ta sujo sei papel ingienico e quebrado
Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais e nos precisamos da escola limpa e organisada. (A6)*

(18) *O nosso banheiro não tem discarga não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente tem muito calor e barulho.
Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso. (A7)*

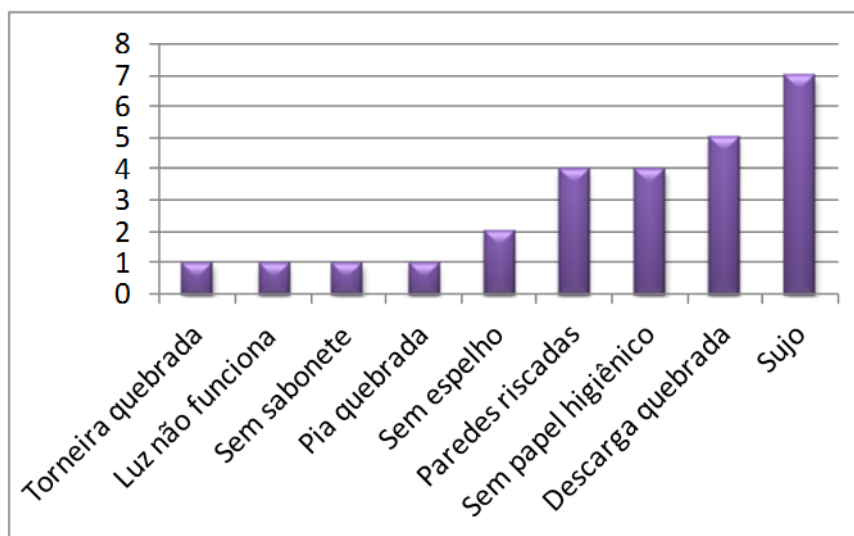
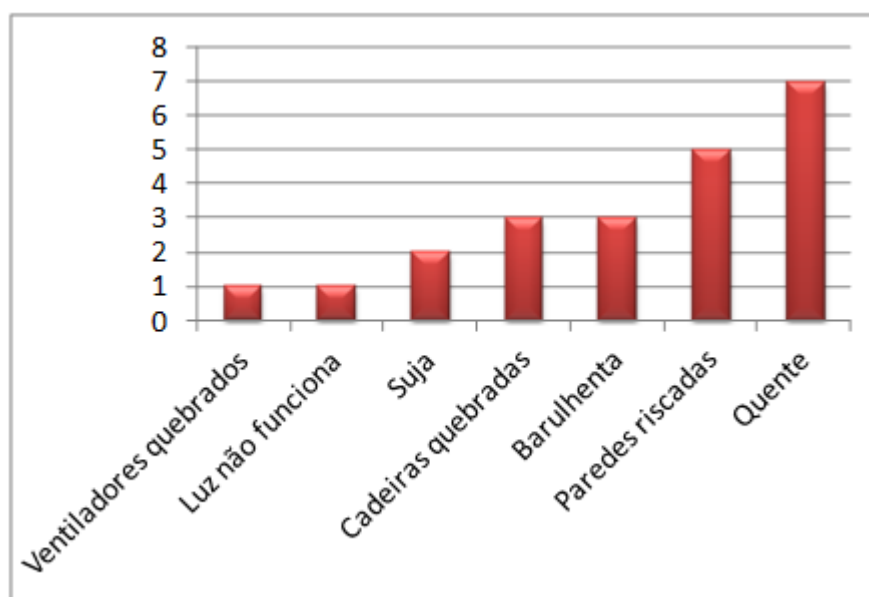
(19) *Os banheiros dos meninos são pixados e não tem descarga e são muito podres e as salas de aula são muitos quentes e os carros atrapalham a escutar a professora falando e os caminhões, ônibus faz muito barulho. A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais. (A8)*

(20) *Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona
E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.
Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa. (A9)*

(21) *Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.
Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.
A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10)*

Nos exemplos (15), (16), (17), (18), (19), (20) e (21), verificamos que os redatores apresentam uma reclamação e, em seguida, buscam justificar tal reclamação por meio de vários argumentos, ou seja, apresentam vários aspectos negativos que justificam sua reclamação e, conseqüentemente, argumentam em favor de uma melhora. Em todos os exemplos acima, os alunos terminam a carta reforçando seus argumentos seja apelando para a diretora pela resolução dos problemas, seja expressando seu desejo de estudar em uma escola boa. Esse fato se confirma nos seguintes fragmentos: “*Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho.(A3)*”; “*Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa. (A9)*”.

O gráfico 5, apresentado no item 5.1.1, mostra o banheiro e a sala de aula como principal foco de reclamação dos alunos na última carta produzida. Levando em consideração que em cada carta os alunos poderiam apresentar mais de uma reclamação, no total, o banheiro foi alvo de doze reclamações e a sala de aula, nove, ou seja, 120% e 90% dos alunos participantes da pesquisa, respectivamente, estão insatisfeitos com esses dois ambientes escolares. Com base nisso, os gráficos 8 e 9 apresentam os principais argumentos, presentes na produção final, que justificam tal insatisfação:

GRÁFICO 8: Argumentos que justificam a reclamação sobre o banheiro**GRÁFICO 9: Argumentos que justificam a reclamação sobre a sala de aula**

Ao analisarmos as produções dos alunos, bem como o gráfico 8, notamos que cada aspecto negativo do banheiro é apresentado pelos redatores como um argumento em prol da melhoria das condições de uso desse espaço. Os alunos ainda reforçam seus argumentos com afirmações conclusivas como: “O banheiro tem que ser limpo pra gente usa (A9)” e “por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e cresce na vida (A10)”

A sala de aula, também, é alvo de diversas reclamações. Argumentos como sala quente, paredes riscadas, cadeiras quebradas e o excessivo barulho direcionam a convencer a

diretora da escola de que é necessário melhorar a estrutura das salas de aula. Afirmações conclusivas, na maioria das cartas, apresentam-se como argumentos que corroboram para a força argumentativa dos enunciados, por exemplo: “*si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho (A3)*”, *Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho. (A2)*, “*Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais (A6)*”.

Outro aspecto relevante diz respeito ao ponto de vista assumido pelos locutores das cartas. Em todas as cartas que argumentam em prol de melhorias no banheiro e na sala de aula, verificamos a presença de um enunciador que reconhece que a sujeira e a degradação representam sinônimos de baixa qualidade. Esse enunciador tenta impor seu ponto de vista e busca convencer o interlocutor de que sua reclamação é legítima.

Apoiando-se nessa análise, concluímos que a argumentação, como um traço constitutivo dos enunciados, está presente nas produções dos alunos, desde cedo, e que por isso ela é legítima na escrita infantil. Ressaltamos, contudo, que, embora a argumentação seja inerente à língua, como postula Ducrot (1980), faz-se necessário o ensino sistemático desta para que os textos argumentativos infantis sejam eficazes.

Ao compararmos a produção inicial e final dos alunos participantes da SD, percebemos um expressivo desenvolvimento no discurso argumentativo dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, principalmente daqueles alunos que na produção inicial escreveram apenas lista. Vejamos:

(22a)

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora

Monitores por eles bati

Salas quentes e toda riscada

Direção chata

Banheiros porque ção pixados

Fardamento feio

A sala de iscovasão porque a pasta é ui

Professoras são ruim e brigão

Ass: A9 (Produção Inicial)

(22b)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.

Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona

E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.

Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa.

obrigado,

A9 (Produção Final)

(23a)

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhoras Diretoras

Professoras

Brigas entre colegas

Monitores

Merenda

Salas quentes

Direção

Banheiros

fardamentos

(A10 - Produção Inicial)

(23b)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.

Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.

A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.

Obrigada,

A10 (Produção Final)

Ao compararmos os exemplos (22a), (22b), (23a) e (23b), constatamos que o desconhecimento a respeito de como expressar uma reclamação por escrito, bem como a utilização de argumentos que fundamentam uma conclusão foram relativamente superados pelos participantes da pesquisa. Reconhecemos, no entanto, a necessidade de aprimoramento

na qualidade das cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que tal aprimoramento dar-se-á por meio da continuidade de um trabalho pedagógico sistemático e específico direcionado para esse fim.

Avaliamos que os resultados observados, em relação ao desenvolvimento do discurso argumentativo no gênero carta de reclamação, confirmam nossa hipótese de que, ao compararmos as produções dos participantes, verificaríamos um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo expresso nas cartas de reclamação produzidas, bem como a hipótese de que o sentido do enunciado se constitui a partir da articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor mediante os enunciadores disponíveis no discurso.

Os dados evidenciam que, por meio do desenvolvimento de atividades específicas, os participantes apresentaram um significativo aprimoramento na produção textual de cartas de reclamação, no que diz respeito ao desenvolvimento do tema do texto e, conseqüentemente, no que se refere à progressão temática textual, bem como mostrou um expressivo progresso do discurso argumentativo na escrita infantil.

Destarte, comprovamos que, após a realização de uma SD, houve o desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação escritas por alunos do 4º ano do EF. Isso reforça o postulado de Schneuwly & Dolz (2004), segundo o qual é necessário criar contextos de produção precisos para que noções e técnicas não espontaneamente acessíveis sejam adquiridas pelos alunos.

Além de analisarmos a apropriação dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação, assim como o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito nesse gênero específico, as cartas produzidas pelos sujeitos da pesquisa revelam importantes elementos característicos do meio social ao qual os redatores estão inseridos. Para tanto, na seção seguinte discutiremos a respeito dos aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

5.3 Aspectos socioculturais em cartas de reclamação

Tomamos por base a concepção de gênero como inventário de eventos sociais de uma determinada instituição, ou seja, acreditamos que os gêneros expressam aspectos convencionais das práticas sociais (KRESS, 1989). Em consonância com Bazerman (2011), defendemos que, por meio dos gêneros, reconhecemos características da situação social e institucional, enfim, estes nos ajudam a perceber as atividades e os papéis disponíveis aos interlocutores, assim como ideologias e ideias.

Propomos, neste estudo, o ensino de língua na perspectiva do letramento e assumimos os gêneros textuais como instrumentos articuladores das práticas sociais e dos objetos escolares (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Portanto, ao utilizarmos a carta de reclamação no contexto escolar como prática de letramento, vale destacar os aspectos socioculturais revelados no gênero foco da pesquisa.

Para Barton & Hall (2000), a análise das cartas num contexto de prática social requer um olhar muito além da estrutura linguística; assim, os autores destacam três aspectos relevantes sobre a carta: a) a carta, considerada como gênero, tem uma forma específica de dêixis, ou seja, a maneira de se referir ao escritor e ao possível leitor, o tempo e o espaço; b) aos papéis e identidades que os participantes assumem nas cartas, revelando um ponto de vista de um ser socialmente situado; c) por meio dos atos de fala, as cartas possuem particular “força” argumentativa.

Com efeito, tendo em vista o último objetivo desta pesquisa, analisar os aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do EF, neste item, tencionou-se perceber os valores culturais e o contexto social de produção, emergentes nesse gênero específico. No entanto, neste estudo, investigaremos os aspectos socioculturais por meio da análise do papel e da identidade assumidas pelos produtores das cartas e pela identificação e análise dos atos de fala destes.

5.3.1 Aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Neste item, serão apresentados os dados, referentes aos aspectos socioculturais, presentes nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Para a análise e o

desenvolvimento deste tópico, utilizaremos as cartas de reclamação produzidas ao final da sequência didática.

5.3.1.1 Papel e Identidade dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental emergentes nas cartas de reclamação

Segundo Barton & Hall (2000), ao escrever uma carta, o autor do texto assume um papel socialmente situado e revela uma identidade sociocultural. Como vimos na seção anterior, ao escrever uma carta, o escritor pode assumir o ponto de vista de um dos enunciadores presentes no discurso, seja como aquele usuário que faz uma reclamação porque está insatisfeito com determinado serviço ou como aquele apaixonado que se expressa para sua amada etc.

Vejamos os seguintes exemplos:

(24)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

*Eu mexamo A2 eu estou reclamando das salas de aula. As cadeira estão ferujadas as paredes toda riscada e sem arcondicionado ela é muito quente. Tambem o banheiro é todo riscado e as paredes pichadas sem papel engienico e sem toneira e sem descarga
Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho.
Muito obrigado*

A2

(25)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

*Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.
Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona
E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.
Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa.*

obrigado,

A9

(26)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam. Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas também não tem descarga e não tem papel injenico. A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.

Obrigada,

A10

Ao analisarmos os exemplos (24), (25) e (26), verificamos que os redatores assumem uma identidade no momento da produção, por exemplo, “*Eu mexamo A2*”, “*Eu sou A9*” e “*Meu nome é A10*”, e, ainda, há aqueles que se situam como integrantes de uma comunidade escolar: “*Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo*”.

Embora a maioria dos alunos se assumam como seres individuais e em suas reclamações apresentem insatisfações próprias, encontramos, em algumas produções, alunos que se revelam como seres integrantes de uma coletividade. Podemos comprovar isso nos seguintes fragmentos: “*nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10)*” e “*Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho. (A2)*”.

Observamos que os redatores assumem o papel de aluno inconformado com a situação atual da escola e, ao afirmar “*Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua (A2)*” e “*nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10)*”, tais sujeitos agem politicamente, por meio do gênero carta de reclamação e reivindicam por melhorias para o espaço do qual são integrantes.

Ao assumir um papel socialmente situado, notamos que os alunos também atribuem um papel para seu interlocutor, no caso a diretora da escola. O locutor, como aluno e usuário dos serviços prestados pela escola, assume o papel de relatar a situação dos serviços prestados pela instituição, ao mesmo tempo em que indica o diretor como aquele que tem o papel de autoridade e, por isso, tem o poder de gerar mudanças na situação atual. Isso se comprova no seguinte trecho: “*Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola (A9)*”.

Outro aspecto interessante a ser destacado, emergente nas cartas dos alunos, diz respeito às características da instituição da qual estes fazem parte. Por meio das cartas, temos a descrição da escola pública na qual esses alunos estão inseridos. Por meio dos relatos dos

estudantes, percebemos uma escola com sérios problemas estruturais: tanto em relação ao aspecto físico, como funcional. Todos os alunos fazem relatos semelhantes ao seguinte: “*As cadeira estão ferujadas as paredes toda riscada e sem arcondicionado ela é muito quente. Tambem o banheiro é todo riscado e as paredes pichadas sem papel engienico e sem toneira e sem descarga (A2)*”. Os alunos denunciam uma escola degradada e com baixas condições de uso. Certamente, parte das crianças da comunidade em que a escola está situada também usufrui dos serviços desta, uma vez que sabemos não haver outras escolas nas proximidades. Assim, esse seria um problema que atinge um número muito maior de estudantes.

Podemos perceber, ainda, nos exemplos (24), (25) e (26), a noção de limpeza e/ou sujeira do aluno. Ao argumentar, “*Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona (A9)*” e “*Eu tambem estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico (A10)*”, percebemos que tais alunos compreendem que esses espaços não estão em boas condições de uso e que, por isso, devem ser limpos.

Em suma, embora a escola seja suja e situada num bairro periférico de Fortaleza, com a presença de muitas favelas, os alunos possuem a noção de que a escola deve ser boa, limpa e em bom estado de conservação.

Pela análise exposta acima, concluímos que os alunos participantes da pesquisa apresentam, na última carta produzida, uma identidade e assumem um papel social.

No próximo item, analisaremos as cartas de reclamação dos alunos do 4º ano de Ensino Fundamental sob o ponto de vista dos atos de fala e buscaremos perceber a força argumentativa dos enunciados destes.

5.3.1.2 *Atos de Fala dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental presentes nas cartas de reclamação*

Koch (1997), ao discorrer a respeito da Teoria dos Atos de Fala (TAF), considera os enunciados como ações humanas realizadas por meio da linguagem, isto é, segundo a autora, os atos realizados por meio da linguagem geram efeitos comunicativos em relação a seus interlocutores. Desse modo, os enunciados, além do seu sentido veiculado, desencadeiam ações por meio de uma determinada força. Segundo a TAF, os atos de fala podem ser: locucionário, ilocucionário ou perlocucionário.

O ato locucionário consiste na emissão de sons produzidos pelo falante, com base nas regras gramaticais para realizar uma proposição, na qual as palavras se articulam sintaticamente. O ato ilocucionário atribui a essa proposição, a esse enunciado uma força de ordem, pedido, pergunta, de asserção, de promessa, dependendo do contexto em que é enunciado. É a que chamamos de força ilocucionária. Já o ato perlocucionário designa os efeitos e consequências sobre o interlocutor, como os de persuadir, amedrontar, afligir, entre outros. Tais efeitos, entretanto, podem ocorrer ou não.

Neste contexto, analisaremos os atos de fala presentes na última carta de reclamação produzida pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, participantes de uma sequência didática.

Vejamos os seguintes fragmentos: “A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais (A8)”; “Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola (A9)”; “A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida (A10)”.

Analisando os enunciados acima, notamos a presença de uma força de asserção, em (A8) e (A10), ou seja, o redator tenta impor seu ponto de vista e convencer seu interlocutor da necessidade de se tomar alguma providência. Já no exemplo de (A9), notamos a força de pedido e, ao mesmo tempo, de desejo, uma vez que este espera um posicionamento por parte de seu interlocutor. Segundo a TAF, o propósito do pedido é igual ao do comando, ou seja, o de mobilizar o interlocutor a realizar uma ação futura. No decorrer das ações ilocucionárias, presentes nas cartas, tal propósito e o grau de sua força confirmam-se em proposições como:

tenho certesa que a siora vai fazer o que to pedindo (A8)”.

“Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso (A7)”.

“Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho (A3).

Como convém a todo ato de fala, aqueles aqui abordados são ao mesmo tempo locucionários, ilocucionários e perlocucionários, por serem proferidos obedecendo a certas regras gramaticais, dotados de uma determinada força ilocucionária com o objetivo de influenciar o comportamento do interlocutor e com isso produzir efeitos como o de convencer a direção da escolar a mover ações para a melhoria da instituição.

Embora os três tipos de atos aconteçam simultaneamente na enunciação, destacamos os atos ilocucionários presentes nas cartas analisadas, uma vez que os enunciados possuem forças e, portanto, podemos dizer que existe um ato de argumentar que confere ao enunciado uma força argumentativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade letrada, que dia após dia se torna cada vez mais tecnologicamente moderna. No entanto, nesse mundo globalizado do século XXI, muito se tem dedicado em prol da democratização tecnológica, enquanto pouco se tem feito para o desenvolvimento intelectual e político dos sujeitos usuários dessa tecnologia.

Com o advento tecnológico, a vida social está cada vez mais cheia de situações que corroboram para a massificação do pensamento não crítico e da formação do cidadão enquadrado socialmente nos interesses políticos dominantes. No entanto, chamamos a atenção para a real necessidade de formação do indivíduo politicamente consciente de seus direitos e deveres sociais. Acreditamos, contudo, que um dos caminhos para a formação crítica do cidadão dar-se-á por meio do desenvolvimento do discurso argumentativo deste, desde a tenra idade, ou seja, através do ensino sistemático, os indivíduos serão capazes de organizar seu discurso, oral e escrito, tendo em vista a defesa de valores e posicionamentos ideológicos.

Todavia, ao observarmos a atual estrutura de ensino básico, perceberemos que o texto argumentativo não compõe a estrutura curricular do processo de ensino e aprendizagem do Fundamental I. Apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, podemos ver uma iniciação ao estudo da argumentação e, somente no Ensino Médio, a argumentação passa a ter obrigatoriedade na estrutura curricular de ensino.

Segundo Bronckart (1991), a persistência de um pensamento “pueril” da infância faz com que os alunos do Ensino Fundamental tenham contato, praticamente, com histórias, contos, fábulas etc., enquanto que o contato com outros textos, com implicações sociais mais fortes, são deixados para mais tarde no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, em consonância com Farias (2004), acreditamos que a criança, desde cedo, argumenta em favor de seus desejos e que, por isso, a argumentação é parte da experiência cotidiana de qualquer indivíduo. Todavia, apontamos a necessidade da sistematização, por meio do ensino, para o aprimoramento de tal conhecimento. Nesse contexto, alguns questionamos motivaram nossa investigação como: a argumentação se configura em textos infantis? Como a veia argumentativa da criança se manifesta em textos escritos? Quais são as estratégias argumentativas utilizadas por crianças na produção de textos argumentativos escritos? Como se dá a construção do sentido em textos argumentativos escritos por crianças?

Consequentemente, neste estudo, partimos do pressuposto de que a argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas e que os sentidos dos enunciados indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão (DUCROT, 1989). Assim, sob o ponto de vista da argumentação na língua, em que o encadeamento argumentativo está ligado à estrutura linguística dos enunciados, a presente pesquisa teve por escopo investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

O estudo contou com a participação de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 alunos. No entanto, tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, nosso *corpus* foi constituído por 40 cartas de reclamação, produzidas por 10 alunos da referida turma. Como procedimento metodológico, utilizamos uma sequência didática, conduzida pela pesquisadora, visando ao desenvolvimento do discurso argumentativo dos participantes.

Assim, avaliamos que o desenvolvimento deste trabalho nos proporcionou um maior entendimento sobre como conduzir as atividades de produção textual nas salas de aula, considerando as expectativas dos alunos. Certamente, não só a evolução gradual na aprendizagem dos conteúdos a que os alunos foram expostos, ou seja o trabalho de produção de textos escritos, organizados por meio de sequências didáticas, proporcionou aos alunos a oportunidade de utilizar reflexivamente a linguagem escrita. Assim, corroborando com a afirmação de Leitão (2011), nosso estudo aponta que “o engajamento em argumentação cria no indivíduo, um tipo de experiência metacognitiva (pensar sobre o próprio pensamento) que lhe possibilita tomar consciência e agir (fundamentar, avaliar, reafirmar, reformular) sobre seu próprio pensamento” (p. 43).

Com base na aceção de que os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, que se estabilizam por meio das categorias que lhes são prototípicas, e considerando os gêneros como megainstrumentos que podem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de aprendizagem, tivemos como primeiro objetivo a análise do processo de apropriação do gênero carta de reclamação, no que se refere aos seus elementos estruturais, por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, participantes das atividades desenvolvidas ao longo de uma sequência didática.

Em relação a esse tópico, os dados evidenciaram que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura composicional do gênero em estudo estão relacionadas, principalmente, à orientação didática dos trabalhos pedagógicos em sala de aula, ou seja, a falta de orientação

para este fim proporciona o desconhecimento dos alunos em relação aos elementos composicionais do gênero carta de reclamação. Com isso, comprovamos nossa hipótese de que, após o desenvolvimento da SD, verificar-se-ia, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação.

Contudo, parece-nos oportuno enfatizar a necessidade de um trabalho pedagógico que, além de privilegiar os aspectos formais da construção dos gêneros, pretenda desenvolver as habilidades dos alunos para a percepção de outras etapas essenciais do texto. Com isso, o segundo, o terceiro e o quarto objetivo do nosso estudo foi, respectivamente, propiciar o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito em cartas de reclamação, através de uma sequência didática, aos sujeitos participantes da pesquisa; identificar e analisar as marcas do discurso argumentativo nas produções dos sujeitos participantes; examinar a construção de sentido dos enunciados por meio da relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas.

Em relação aos aspectos discursivos e argumentativos, verificamos o desenvolvimento do tema das cartas de reclamação e a construção de sentidos nas cartas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Constatamos que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas de reclamação. Os dados evidenciaram que o grande número de alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiu desenvolver a temática nas duas últimas produções; os resultados também apontam que a progressão temática manifesta por meio da reclamação, seguida de reivindicação, também, foi aprimorada pelos redatores e, por fim, verificou-se, na última produção dos sujeitos, uma adequação das reclamações feitas nas cartas produzidas.

Constatamos, também, que o sentido das cartas analisadas é estabelecido por meio de enunciados-argumentos que direcionam para enunciados-conclusão, ou seja, os redatores se utilizam de princípios gerais, os *topos*, para proporcionar a passagem do argumento para a conclusão. Ademais, de um modo geral, verificamos a presença de um enunciador que denuncia um estado de degradação escolar que, tentando impor seu ponto de vista, busca convencer o interlocutor de que sua reclamação é legítima.

Com isso, comprovamos as hipóteses de que, ao compararmos as produções dos participantes, verificaríamos um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo expresso nas cartas de reclamação produzidas, bem como a hipótese de que o sentido do

enunciado constitui-se com base na articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor mediante os enunciadores disponíveis no discurso.

Por fim, como último objetivo desta investigação, analisamos os aspectos socioculturais emergentes nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do EF. Para tanto, analisamos o papel da identidade assumida pelos produtores das cartas e examinamos os atos de fala destes.

Os dados evidenciaram que os alunos assumem um papel socialmente situado e atribuem um papel para seu interlocutor. O locutor, como aluno e usuário dos serviços prestados pela escola, assume o papel de relatar a situação dos serviços prestados pela instituição; ao mesmo tempo, indica o diretor, aquele que tem o papel de autoridade e, por isso, tem o poder de gerar mudanças na situação atual.

Verificamos, ainda, que as cartas de reclamação dos participantes são repletas de atos de fala, principalmente de atos com força ilocucionária, com os quais o redator busca influenciar o comportamento do interlocutor e, com isso, produzir efeitos como o de convencer a direção da escolar a mover ações para a melhoria da instituição. Assim, podemos dizer que as cartas analisadas estão repletas de atos que conferem ao enunciado uma força argumentativa.

Por fim, comprovamos a hipótese de que as cartas de reclamação escritas pelo grupo participante revelam importantes aspectos socioculturais da comunidade na qual está inserido.

Nosso estudo comprovou, portanto, que, após a realização da SD, houve o desenvolvimento do discurso argumentativo nas cartas de reclamação analisadas. Isso reforça o postulado de que é preciso criar contextos de produção precisos para que noções e técnicas não espontaneamente acessíveis sejam adquiridas pelos alunos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Reforçamos, no entanto, a continuidade de um trabalho pedagógico sistemático e específico direcionado para esse desiderato, a fim de proporcionar o aprimoramento na qualidade das cartas de reclamação produzidas pelos alunos participantes.

Desse modo, acreditamos que, quanto mais cedo o estudante tiver contato, em sala de aula, com o ensino sistemático da argumentação, maior a probabilidade de se formarem bons leitores e redatores de textos argumentativos. Além do mais, é por meio da habilidade textual que nossos alunos poderão identificar a força argumentativa de um texto, contrapondo-se à manipulação tão presente nos meios de comunicação em massa, nas campanhas publicitárias, programas televisivos tendenciosos etc. e, assim, exercerem sua cidadania com um pensamento e posicionamento críticos.

Gostaríamos, ainda, de indicar, diante da realização deste trabalho, algumas possibilidades futuras de aprofundamento do tema. Uma questão que talvez mereça ser tratada com mais fôlego é o uso de modalizadores como estratégias de instauração da argumentação em textos infantis, bem como a elaboração de sequências didáticas nos moldes propostos por Schneuwly e seus seguidores, para a apropriação de outros gêneros textuais de grande circulação na sociedade, voltadas para o público infantil.

Em síntese, acreditamos que o caráter não conclusivo dos resultados apresentados constitui-se um espaço fecundo para novas reflexões e para outros enfoques teóricos que possam complementar e aprofundar as discussões que constituíram a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J. C. (Org.). **Théorie des Topoi**. Paris: kimé. 1995.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2.ed. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press, 1975.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4a. ed. Trad. de M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003. p. 261 – 270.
- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Guther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MAURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, B. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BARBOSA, J.P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge. 1998
- BARTON, D.; HALL, N (Org.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.
- BAZERMAN, C. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, A.P. & HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**, 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, pp. 89-107.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al.] 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.
- BOISSINOT, A. **Les textes argumentatifs**. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.
- BRASSART, D. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail. **Recherches**, n. 13, p. 21-59, 1990.
- BRONKART, J. P. La didactique du Français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. **Education e Recherche**. Nº 1, 1991, p. 8 – 25.
- CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, C. M. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão a argumentação**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005.

CAREL, M. Trop: argumentation interne, argumentation externe et positivité. In: ANSCOMBRE, Jean-Claude (Org.). **Théorie des topoi**, Paris: Kimé, 1995, p. 177-213.

_____. O que é argumentar? **Revista de Retórica y Argumentación**. Ano 1, n. 1. Jan. 2001. p. 75-80. (Trad. Teçma Fulanetto Graeff). WWW.associoacion-logo.org/revista_logo.htm.

CARNEIRO, W. J. de M. **O Encadeamento argumentativo na teoria da argumentação na língua**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. Ângela M. S. Correa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

D'ÁVILA, N. A enunciação em Benveniste e em Ducrot. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 138. EDIPUCRS, 2004, p. 151-162.

DOLZ, J. Learning argumentative capacities: A Study of the effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. **Argumentation**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 227-251. 1996.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. Tradução Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **Les encheîles argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontez, 1987.

_____. **Argumentação e topoï argumentativos**. IN: GUIMARAES, Eduardo (Org.). História e sentido na linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

FARIAS, E. M. B. de. **Argumentação infantil**. Campina Grande, 2004. 184p.

FERRO, R. T. **Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos da 4ª série**. Campinas, 104 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, A. L. S. F. **Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre a capacidade de julgamento de texto argumentativo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, 2003.

HEATH, S. B. “**What no bedtime story means:** narrative skillss at home and school. *Language in Society*, 1982. 109 p.

HEATH,S. B. **Ways with words**. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83 a 100.

JUBRAN, C. C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Orgs.). **Gramática do português falado**. V II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 341-378, 1992.

KALMAN, J. Querido Santo Antônio: Escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. 98 p.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 295 p.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desenvolvendo os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITÃO, S. **O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil**. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 1, p. 79-92. 2000.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**. UNICAMP. Impresso, v. 18, p. 75-92. 2007.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2011.

LIMA, M. C. de C. **Desenvolvimento da escrita argumentativa**: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos da 5ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação. Curitiba, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BEZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, Ceará, 2009.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E. B.C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de A. P. Galvão. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. Tradução de *Traité de l’argumentation: La nouvelle rhétorique*. 2005.

PERELMAN, F. Textos argumentativos: su producción en el aula. **Lectura y vida**. Revista latinoamericana de lectura, 22, 32-48. 2001.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2007, vol.23, n.4, pp. 423-431.

PLANTIN, C. **A argumentação**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial. Tradução de *L’Argumentation*. 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais 2002.

SILVA, L.N da. **As estratégias de paragrafação na escrita de crianças**. 33ª Reunião da ANPED. GT10. Caxumba, MG. 2010.

SOARES, M. E. **A constituição do discurso coeso**: um estudo evolutivo da produção oral e escrita. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1991. Tese (Doutorado em Linguística), Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002[1998]. 125 p.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.) **Literacy**. Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2. Nova York: Springer. 2008. University, 1981. 212 p.

TEIXEIRA, F. G.; DIAS, A. M. I. (Orgs.). **Diretrizes curriculares Para o ensino fundamental do sistema público municipal de Ensino de Fortaleza**. Volume I. Fortaleza: Edições SME, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICE

PLANEJAMENTO – 1ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: A e B		TURNOS: TARDE	
DATA: 03/09/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
• Identificar os diferentes tipos de carta; • Identificar os elementos constitutivos do gênero carta; • Produzir uma carta de reclamação.	• Gênero textual carta.	• Leitura e análise de diferentes tipos de cartas; • Conversa com a turma sobre o cotidiano escolar; • Produção de uma carta de reclamação.	• Quadro branco, pincel e apagador; • Diferentes tipos de carta; • Folha com pauta. • Máquina fotográfica digital.	• Produção escrita individual de uma carta de reclamação.

PLANEJAMENTO – 2ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNOS: TARDE	
DATA: 17/09/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Reconhecer os elementos prototípicos do gênero carta de reclamação;	- Elementos constitutivos do gênero textual carta de reclamação: data, cabeçalho, vocativo, saudações, relato, reclamação, solicitação, pré-encerramento, despedida e assinatura. - Estrutura da carta: introdução, desenvolvimento e conclusão.	- Leitura e análise coletiva de uma carta de reclamação, observando os elementos constitutivos do gênero; - Leitura e análise individual de uma carta de reclamação; - Socialização das considerações a respeito da carta analisada individualmente. - Reflexão a respeito das implicações da ausência de tais elementos na produção do gênero textual.	- Quadro branco, pincel e apagador; - Carta de reclamação; - Questionário exploratório da carta; - Máquina fotográfica digital.	Análise oral e escrita de uma carta de reclamação.

PLANEJAMENTO – 3ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNOS: TARDE	
DATA: 19/09/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
• Identificar e analisar as estratégias argumentativas de uma carta de reclamação (exemplo). • Refletir sobre a linguagem empregada, as formas de tratamentos, bem como os argumentos/justificativas/contrargumentos presentes no gênero carta de reclamação;	• Adequação da linguagem ao interlocutor; • Estratégias de argumentação; • Forma de tratamento.	• Leitura e análise coletiva, com o auxílio da professora/pesquisadora, de uma carta de reclamação; • Análise das argumentações e justificativas utilizada na carta analisada coletivamente. • Reflexão e análise da linguagem, bem como da forma de tratamento utilizadas na carta. • Produção da 2ª carta de reclamação.	• Quadro branco, pincel e apagador; • Carta de reclamação; • Máquina fotográfica digital.	• Análise oral e escrita de uma carta de reclamação, através de um questionário.

PLANEJAMENTO – 4º ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNO: TARDE	
DATA: 24/09/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
Reconhecer e utilizar mecanismo de articulação entre os orações e períodos.	- Articuladores discursivo-argumentativos; - Relações de sentido estabelecidas pela utilização de articuladores argumentativos.	- Leitura e análise coletiva de trechos de uma carta de reclamação, observando o sentido dos articuladores; - Dividir a turma em trios. Cada trio receberá um envelope com frases e conectores cortadas e misturadas. Os alunos deverão montar frases utilizando os articuladores argumentativos, e posteriormente, colá-los numa folha. Em seguida, os alunos deverão identificar a relação de sentido estabelecida entre elas. - Elaboração de um quadro síntese dos conectores encontrados e da relação de sentido estabelecida por eles; <i>Close</i> de uma carta de reclamação. - Produção da 3ª carta de reclamação (reescrita de uma carta)	- Quadro branco, pincel e apagador; - Frase e conectores recortados; <i>Close</i> - Fita gomada; - Cola; - Folha em branco; - Máquina fotográfica digital.	Análise oral da relação de sentido estabelecida pelos usos de conectores.

PLANEJAMENTO – 5ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNO: TARDE	
DATA: 26/09/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
• Elaborar e desenvolver argumentos de posicionamento favorável ou contra a tese proposta; • Escrever uma carta argumentativa defendendo uma ideia.	• Elaboração e desenvolvimento de argumentos favoráveis e contrários;	• Exibição de um vídeo que compreende uma situação escolar. No vídeo o aluno faz uma travessura e a diretora precisa tomar uma decisão. • Simular um julgamento do aluno travesso. • Divisão da turma em dois grupos. Um grupo irá se posicionar a favor de determinada tese, o outro grupo se posicionará contra, e o professor será o juiz; • Debate oral em que cada grupo irá elaborar e defender sua tese. • Escrita individual de uma carta para o juiz em defesa de sua tese.	• Quadro branco, pincel e apagador; • Folha em branco; • Máquina fotográfica digital.	• Produção escrita de uma carta em defesa de uma tese.

PLANEJAMENTO – 6ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNOS: TARDE	
DATA: 01/10/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
- Fazer uma lista de constatação das aprendizagens sobre carta de reclamação; - Verificar as aprendizagens dos encontros anteriores; - Escrever a 4ª carta de reclamação.	Revisão do conteúdo estudado nos módulos anteriores.	- Retomada das discussões sobre as características da carta de reclamação, tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais do gênero, como em a questão da estruturação dos parágrafos e utilização de argumentos; - Produção final. (4ª carta)	- Quadro branco, pincel e apagador; - Folha em branco; - Máquina fotográfica digital.	Produção escrita de uma carta em defesa de uma tese.

PLANEJAMENTO – 7ª ENCONTRO

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO				
ANO: 4º	TURMA: B		TURNOS: TARDE	
DATA: 03/10/2012	CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: ANA PAULA MARTINS ALVES	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
- Fazer fechamento da sequência didática; - Agradecer a participação dos alunos.	- Apresentação da produção final dos alunos; - Agradecimentos;	- Apresentar a produção final dos alunos; - Cada aluno irá ler sua carta final para a diretora. - Agradecimentos. - Coffebreak.	- Quadro branco, pincel e apagador; - Lanche; - Máquina fotográfica digital.	Participação oral dos alunos.

ANEXO 1 – TIPOS DE CARTA

Fortaleza, 12 de junho de 1995.

Querida Bia,

Você deve estar achando estranho receber uma carta minha, visto que eu não tenho o hábito de escrever. Mas, de repente me deu uma vontade louca de confessar o quanto é bom amar você, o quanto me faz bem esta ternura que nos cerca, mesmo quando você não está exatamente ao meu lado.

Sabe, amar-lhe e sentir-me amado por ti é a melhor de todas as sensações que eu já experimentei na vida. Com você me sinto feliz e poderoso. Sinto-me livre, no sentido de ter a segurança de tomar qualquer atitude, qualquer rumo, sabendo que estou agindo em busca do melhor para nós dois.

Tenho sempre muita saudade de você, mas é uma saudade gostosa de sentir, uma saudade doce e terna, tranquila, pois sabe que será saciada - e muito bem saciada - assim que meus olhos tocarem o brilho do teu olhar e o risonho branco da tua boca.

Minha querida e adorável criatura, que a pureza deste meu sentimento (que eu percebo recíproca) perdure plena e intensa por toda a vida.

Sinceramente,

João Victor

ANEXO 1 - TIPOS DE CARTA

Fortaleza, 05 de novembro de 2011.

Querida Bia,

Recebi seu e-mail e sei que você está legal física e emocionalmente. Mas esta cartinha mais formal é para comemorar nossa amizade, que nasceu recentemente mas já é forte, quem sabe indestrutível. Há momentos que a gente sente a necessidade de se comunicar com os nossos verdadeiros amigos.

Parece que você já percebeu que o amigo de verdade é mais precioso do que qualquer parente. Acredite, pois apenas o fato de se ter tido a liberdade para escolher essa amizade, já é um ponto favorável no placar que indica a escala de estima.

A coisa que a gente logo percebe é o fato de o sentimento fraterno de amizade atingir tanto homem, como mulher, com a mesma intensidade. Qualquer um pode gostar muito do semelhante, sem ter nenhuma segunda intenção. Gostar de uma pessoa como amigo é lindo, não precisa haver outros sentimentos.

Sou uma pessoa que gosta muito de você. Por sua alegria constante, seu gênio extrovertido e suas atitudes espontâneas. Sei que posso contar consigo em todas as circunstâncias, pois sendo amiga, é também uma criatura cheia de soluções, que na condição de ser humano especial, esbanja com conselhos e orientação, as pessoas que contam com seu afeto.

Orgulho-me de ter sido escolhida por você como amiga do peito. É preciso comemorar esta amizade preciosa, e qualquer manifestação vale a pena.

Abraços,

Andréia

ANEXO 1 – TIPOS DE CARTA

São Paulo, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Exmo. Senhor Diretor,

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,

João da Silva.

ANEXO 1 - TIPOS DE CARTA

Fortaleza, 10 de maio de 2007.

Prezados Senhores,

Em busca de nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-lhes meu currículo anexo.

Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, perfeccionismo, auto-exigência, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral.

Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da organização.

No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Antonio José Silva Machado

ANEXO 1 – TIPOS DE CARTA

Fortaleza, 22 de agosto de 2005

Querida Zenaide,

Quero agradecer a atenção que teve para como meu o filho, durante sua visita à a cidade.

Foi uma verdadeira e grata surpresa para ele vê-la no aeroporto.

Agradeço também o seu acompanhamento por vários dias aos pontos históricos da cidade (que ele adorou).

Tenho certeza de que ele vai poder fazer um grande trabalho na escola sobre essa maravilhosa cidade.

Obrigada e Receba um forte abraço.

Maria de Jesus

ANEXO 2 – CARTA DE RECLAMAÇÃO

São Paulo, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Exmo. Senhor Diretor,

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,

João da Silva.

ANEXO 3

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO

4º ANO B – TARDE

DATA: ____/____/____

ALUNO: _____

2º Encontro

Na aula de hoje estudamos as características da carta de reclamação. Vimos como devemos estruturar nossa carta e como apresentar nossas ideias.

Com base no que estudamos em sala leia a carta abaixo e responda as questões propostas:

Fortaleza, 11 de agosto de 2012.

Senhor diretor,

Meu nome é Paulo, aluno do 4º ano B. Eu estou reclamando da quadra porque ela é muito pequena. Quando tem interclasse, temos que jogar na quadra da escola Carneiro Leão. O meu desejo é que a quadra da minha escola seja aumentada, fique maior pra não estar precisando do outro colégio.

Eu também queria que a aula de educação física melhorasse, porque só faz jogar futebol, vôlei ou às vezes dar dez voltas arrudiando a quadra que é muito pequena. Eu também queria que mudasse a secretária do diretor, porque ela é muito chata e intrometida.

O senhor já faz muitas coisas por essa escola como a biblioteca que está linda. Se essa escola for mudada como eu quero ela pode ser uma das melhores escolas do governo de Amaragibe.

Paulo Silva

01. Quais elementos que constituem a carta estão presentes na carta acima?

02. Quem é o destinatário da carta?

03. Quem é o remetente da carta?

04. Qual é a reclamação feita na carta?

05. A linguagem utilizada na carta está adequada? Justifique sua resposta.

Bom trabalho!!

ANEXO 4 – CARTA DE RECLAMAÇÃO

Fortaleza, 11 de agosto de 2012.

Senhor diretor,

Meu nome é Paulo, aluno do 4º ano B. Eu estou reclamando da quadra porque ela é muito pequena. Quando tem interclasse, temos que jogar na quadra da escola Carneiro Leão. O meu desejo é que a quadra da minha escola seja aumentada, fique maior pra não estar precisando do outro colégio.

Eu também queria que a aula de educação física melhorasse, porque só faz jogar futebol, vôlei ou às vezes dar dez voltas arrudiando a quadra que é muito pequena. Eu também queria que mudasse a secretária do diretor, porque ela é muito chata e intrometida.

O senhor já faz muitas coisas por essa escola como a biblioteca que está linda. Se essa escola for mudada como eu quero ela pode ser uma das melhores escolas do governo de Amaragibe.

Paulo Silva

ANEXO 5

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO

4º ANO B – TARDE

DATA: ____/____/____

ALUNO: _____

4º Encontro

A carta que você acabou de ler está escrita de acordo com a estrutura que deve ter uma carta de reclamação, seja qual for o assunto sobre o qual vais reclamar.

No entanto, as ideias expostas poderiam ser mais convincentes se estivessem organizadas e interligadas entre si através do uso de elementos de ligação (conectores e organizadores do discurso) que tornam o texto mais coeso e compreensível.

Para melhorar o texto da carta, preencha adequadamente os espaços com as seguintes palavras:

por fim – Por isso – além disso – por outro lado - e
--

Fortaleza, 11 de agosto de 2012.

Senhor diretor,

Meu nome é Paulo, aluno do 4º ano B. Eu estou reclamando da quadra porque ela é muito pequena, _____ quando tem interclasse, temos que jogar na quadra da escola Carneiro Leão. O meu desejo é que a quadra da minha escola seja aumentada _____ fique maior pra não estar precisando do outro colégio.

_____, eu também queria que a aula de educação física melhorasse, porque só faz jogar futebol, vôlei ou às vezes dar dez voltas arrudiando a quadra que é muito pequena. _____ eu também queria que mudasse a secretária do diretor, porque ela é muito chata e intrometida.

O senhor já faz muitas coisas por essa escola como a biblioteca que está linda. _____ Se essa escola for mudada como eu quero ela pode ser uma das melhores escolas do governo de Fortaleza.

Paulo Silva

ANEXO 6

EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO

4º ANO B – TARDE

DATA: ____/____/____

ALUNO: _____

4º Encontro

Fortaleza, 03 de setembro de 2012.

Prezada diretora,

O banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não fuciona, e não tem papel higiênico no banheiro das meninas.

Ana Paula

[illegible]

ANEXO 7

Participação nas produções das cartas

Aluno	1ª produção 03/09/2012	2ª produção 19/09/2012	3ª produção 24/09/2012	4ª produção 01/10/2012
1. A1	Ok	Ok	Ok	Ok
2. B1	Ok	Ok	Ok	
3. C1	Ok	Ok		
4. B2	Ok	Ok	Ok	
5. A2	Ok	Ok	Ok	Ok
6. B3	Ok	Ok	Ok	
7. A3	Ok	Ok	Ok	Ok
8. A4	Ok	Ok	Ok	Ok
9. A5	Ok	Ok	Ok	Ok
10. A6	Ok	Ok	Ok	Ok
11. A7	Ok	Ok	Ok	Ok
12. B4	Ok	Ok		Ok
13. A8	Ok	Ok	Ok	Ok
14. B5	Ok	Ok	Ok	
15. A9	Ok	Ok	Ok	Ok
16. C2	Ok			Ok
17. C3	Ok		Ok	
18. C4		Ok		Ok
19. C5		Ok		Ok
20. A10	Ok	Ok	Ok	Ok
21. D1				Ok
22. C6			Ok	Ok
23. C7	Ok		Ok	Ok
TOTAL	19	18	16	17

 - Participou de 4 produções

 - Participou de 3 produções

 - Participou de 2 produções

 - Participou de 1 produção

ANEXO 8 – TEXTOS DOS ALUNOS

A1 - PRODUÇÃO INICIAL

Eu gosto da sala de informática, quadra para brincar, sala de vedo, creio, passeio, merenda, educação, aprender a escrever, feriado, igreja, casa do pai, casa da minha avó, meu amigo, invenções.

Ass: A1

Eu não gosto das salas quentes e da direção.

A1 - 2ª PRODUÇÃO

Querida diretora

Eu quero que a escola seja limpa e eu quero que o banheiro seja limpo e tenha a pia consertada e que a pia seja melhor, eu quero que as cadeiras estejam consertadas e novas.

Um abraço

Ass: A1

A1 - 3ª PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Essa carta fala sobre as paredes rabiscadas e que essas paredes vai ter que limpar.

O banheiro não tem papel higiênico e as pias estão quebradas e que também vai ter que ajeitar.

Ass: A1

A1 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Querida diretora,

Meu nome é A1 tenho 10 anos sou do 4º ano da escola Maria Bezerra Quevedo.

Queria fazer uma reclamação, o banheiro está quebrado, riscado e com defeito.

Na salas de aula a parede estão riscadas, quebradas e os ventiladores estão quebrados.

Sem mais

A1

A2 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza, 03 de setembro de 2012

Senhora diretora

Eu não gosto do banheiro é muito nojento todo riscado não tem uma pitura e a nossa salas é todas riscadas toda barulhento e o recreio é si batendo e chorando. Fim de papo.

A2

A2 - 2ª PRODUÇÃO

19/09/12

Querida diretora

Eu mexamo A2 estou reclamando porque o banheiro é riscado sujo fedorento e sem papel igienico

O recreio tem alunos brigando tem alunos empurando aluno e a sala de aula toda riscada e as paredes discascando e as cadeiras toda ferujadas e fim de papo muito obrigado com sua beleza

Muito obrigado com a leitura

A2

A2 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Eu mexamo A2 e tenho o desejo de que o banheiro seja limpo cheroso e com espelho e bonito. Mais o banheiro do colégio esta rabiscado não tem espelho e a maioria do vasos estão quebrados as luz não funciona e não tem papel.

A2

A2 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu mexamo A2 eu estou reclamando das salas de aula. As cadeira estão ferujadas as paredes toda riscada e sem arcondicionado ela é muito quente.

Tambem o banheiro é todo riscado e as paredes pichadas sem papel engienico e sem toneira e sem descarga

Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho.

Muito obrigado

A2

A3 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03/09/2012

Senhora diretora

Eu não gosto

10. Brigas entre colegas – por que tei que ter mais respeito
11. Sala é quente – por que tei três ventilador e pouca persiana
12. Banheiro das meninas – por que não tei espelho não tei sabonete e não tei descasga
13. Fardamento - por que paresi fardamento de trabalho o sapato é feio é pra muda a cor.
14. Merenda – por que asvezeis é ruim e é bom como a sopa de peixe
15. Cadeiras – por que são riscadas quebradas enferrujadas
16. Água – por que é quente e suja
17. Bebedor – por que só tei dois e é muito quente
18. Relógio – por que não tei na sala só da geiti

Ass: A3

A3 - 2ª PRODUÇÃO

Fortaleza 19/09/12

Querida diretora

Eu sou A3 aluna do 4º ano B turno tarde.

Eu queria que o banheiro da menina fosse mais limpo mais organizado

Eu também queria que na hora da merenda o lanche fosse mais melhor

E também que o colégio e os alunos fosse melhor na educação, que o colégio ia ser melhor ainda

Muito obrigado querida diretora

Um abraço

Ass: A3

A3 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Eu sou a A3 teio 12 anos faso 4º ano B. to reclamando dos banheiro.

O banheiro é muito feio ele é podre e não tem descarga não tem papel higiênico

Muito obrigado por tudo que a siora fez na cantina e agora é só comida boua. Mais si a siora faz isso pra mim essa escola vai ser a melhor.

Beijos e abraços

Ass: A3

A3 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Prezada diretora,

*Meu nome é A3 teio 12 anos e faço 4º ano B e estudo na escola Maria Bezerra Quevedo.
Eu estou rreclamando do banheiro porque não tem descarga e só tem uma Luis que
presta e rreclama também da sala de aula que é muito quente e zuadenta.*

*Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse
boua a geite vai estuda melho*

Sem mais

A3

A4 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

*Senhora Diretora
Briga entre colegas
Banheiros
Salas muito quentes
Fardamento
Merenda rui
A menina grita muito
Monitores*

Ass: A4

A4 - 2ª PRODUÇÃO

Fortaleza 19 de setembro de 2012

*Querida diretora
Um meu nome é A4, e eu quero reclamar da sala de aula por que a sala é quente e as meninas gritam.
É eu queria que a escola fosse muito legal na hora do recreio, e a merenda é ruim.
Sem mais nada,*

A4

A4 - 3ª PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

*Prezada diretora,
O meu nome é A4, e eu quero reclamar do banheiro do colégio estão sujos não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luzes não funcionam e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.
A senhora já faz muitas coisas por essa escola como educação física que está legal. Se a senhora ver um banheiro do menino fica já melhor como a escola do governo.
Sem mais*

A4

A4 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

O meu nome é A4 e eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja.

E a sala de aula é muito cedi é a menina gritato e a sala de aula presisa de ar-condicionado porque a sala fais muito calo é presisa de relógio pra os aluno ver a hora.

Sem mais,

A4

A5 - PRODUÇÃO INICIAL

Reclamação

- *O banheiro seta muio sujo é fedorento*
- *O retreio senta muio violento*
- *Porfavor podem ageita i so*
- *A polícia setades coidada*
- *Sacadeiras setau quebrada*

Nome: A5

A5 - 2ª PRODUÇÃO

Destinatário diretora Data 19/09/2012

Querida diretora esae uma cartade reclamação. Ubanheiro estamuito cusjo e fedoreto é esta quebrado é amerenda é ruin é muito sujo e asalade aulaesta comuito boraquo final decarta

A5

A5 - 3ª- PRODUÇÃO

Prezada diretora

Queridadiretora mel nome e A5 sol do 4º ano B esa cartadereclamação.

O banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funciona, e não tem papell higiênico no banheiro dos meninos.

Origada pela reforma queridadiretora ciacinomra refola o banheiro dos meninos a escolaficaria melho.

A5

A5 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Querida diretora,

Querida diretora meu nome e A5 estol reclamando do banheiro que esta muito cusjo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.

Sem mais

A5

A6 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora

Reclamação

Eu A6 não gosto da merenda e Du + educação

Eu também não gosto do professor eu também não gosto da diretora essa era minha reclamação

Nome: A6

A6 - 2ª PRODUÇÃO

19 de setembro de 2012 Fortaleza

Diretora

Minha diretora eu queria que mudasse a escola pra melhor e você mudi a nosa sala de aula e voce mudi a paredi e a cadeira o banheiro e o professor e essas são minhas reclamação obrigada querida diretora

Fim

Obrigada diretora

Assinatura: A6

A6 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Eu sou aluna do 4º B.

O banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelo e a maioria dos nossos sanitários estão quebrados as luz não funciona, e não tem papel higiênico no banheiro das meninas.

Eu vou mi despedi mais tomara que a senhora não esqueci da minha reclamação.

obrigado

A6

A6 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu queria pedi que você mudi u colégio a parede da sala de aula ta pixada a cadeira quebrada

O banheiro ta sujo sei papel igienico e quebrado

Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais e nos precisamos da escola limpa e organizada.

Sem mais,

A6

A7 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Prezada Diretora

O banheiros do colégio estão rabiscado não tem espelho sabonete e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funciona, e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.

Ass: A7

A7 - 2ª PRODUÇÃO

Fortaleza 19 de setembro de 2012

Prezada Diretora

Oi meu nome é A7 sou do 4º B e eu queria que a parede fosse bonita, ela tá suja era bom que a senhora pudesse mandar pintar por favor esta muito feio e é vergonhoso a paredes rabiscadas.

Atenciosamente,

A7

A7 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Oi meu nome é A7 tenho 10 anos sou do 4º ano B tarde. Eu queria fala sobre o banheiro das meninas.

O banheiro do colégio estão rabiscados não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funciona, e não tem papel higiênico no banheiro das meninas.

Eu queria elogiar o trabalho perfeito que a senhora fez com a sala de informática. Se a senhora melhora-se nosso banheiro, ficaria cheiroso e bonito!

Sem mais

A7

A7 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Prezada diretora,

Meu nome é A7 tenho 10 anos sou do 4º ano B tarde eu sou da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu queria fala sobre o banheiro e as sala de aulas.

O nosso banheiro não tem descarga não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente tem muito calor e barulho.

Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso.

Atenciosamente,

A7

A8 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora

Professor: tem algumas professoras que eu não gosto

Monitores: os monitores deicham pouco espaço pros meninos e meninas corre

Banheiros: os banheiro são pichados e sujos

Salas: tem umas salas que são muito quentes e por isso a gente fica pedindo pra beber água

Fardamento: porque ficaram muito grandes

Ass: A8

A8 - 2ª PRODUÇÃO

Fortaleza 19 de setembro de 2012

Querida Diretora

Tem uns alunos que não gostam do banheiro por que são pichados e sujos e podres, e a merenda que é ruim por que a sopa é ensonça e a sala de aula, a do lado direito por que é quente e os carros atrapalham a escutar.

Beijos,

A8

A8 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,

Eu sou A8 sou do quarto ano B eu to aqui pra reclama da mia sala de aula porque ela é barulhenta e suja porque as menina suja as cadeira eu gostaria que lipasse

E o banheiro do colégio estão rabiscado não tem papel higiênico no banheiro dos meninos

A siora já fes muita coisa pela iscola tenho certesa que a siora vai fazer o que to pedindo. cem mais

A8

A8 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu queria fazer uma reclamação.

Os banheiros dos meninos são pixados e não tem descarga e são muito podres e as salas de aula são muitos quentes e os carros atrapalham a escutar a professora falando e os caminhões, ônibus faz muito barulho.

A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais.

Cem mais,

A8

A9 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

Senhora Diretora
 Monitores por eles bati
 Salas quentes e toda riscada
 Direção chata
 Banheiros porque ção pixados
 Fardamento feio
 A sala de iscovasão porque a pasta é ui
 Professoras são ruim e brigão

Ass: A9

A9 - 2ª PRODUÇÃO

19/09/ 2012

Querida Diretora

A merenda é ruim a sopa de peixe é ruim e não tem sal e o banheiro é todo pixado e não tem papel igienito e o banheiro não tem espelho é todo riscado e fedorento e a sala de aula toda riscada e quenti e barulhenta as parede toda quebrada.

A9

A9 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

Prezada diretora,
 Eu vim reclamar sobre o banheiro e espero que você faça alguma coisa.
 O banheiro do colégio estão rabiscados não tem espelho e a maioria dos vasos sanitarios estão quebrados as luz não funcionam e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.
 Diretora por favor faça sua parte e faça o banheiro melho com espelho e conseti a privada e ponha papel igienico pro banheiro fica bom linpo e arumado.
 Obrigado

A9

A9 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.

Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona

E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.

Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa.

obrigado,

A9

A10 - PRODUÇÃO INICIAL

Fortaleza 03 de setembro de 2012

*Senhoras Diretoras
Professoras
Brigas entre colegas
Monitores
Merenda
Salas quentes
Direção
Banheiros
fardamentos*

A10 - 2ª PRODUÇÃO

Fortaleza, 19/09/12

*Caro diretor
meu nome é A10 4º ano B eu queria que melhorasse o banheiro, porque ele é muito sujo dar
doenças baquiterias e não tem descargas.
eu também queria que a merenda melhorasse porque ela é ruim, não gosto do batedor porque
ele é asado e a sopa é sem sal que é a sopa de peixe.
eu também queria que a sala de aula fosse mais limpa ela é quente riscada suja e barulhenta. As
cadeiras ficam melhores porque elas são quebradas e sujas de lápis de escrever.*

A10

A10 - 3ª- PRODUÇÃO

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

*Prezada diretora,
Meu nome é A10 4º ano B aluna da Escola Maria Bezerra Quevedo eu estou escrevendo esta
carta para reclamar do banheiro das meninas.
O banheiro do colégio estão rabiscados não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários
estão quebrados a luz não funciona e não tem papel higiênico no banheiro das meninas.
A senhora já fez muitas coisas por essa escola se você quiser mudar a escola do jeito que eu
queria ela ficaria a escola mais bonita do seara.
Sem mais*

A10

A10 - PRODUÇÃO FINAL

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Senhora diretora,

Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.

Eu tambem estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.

A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.

Obrigada,

A10