

## O DISCURSO ARGUMENTATIVO NO GÊNERO “CARTA DE SOLICITAÇÃO”

Auriane Meneses Mesquita  
auriani@gmail.com

Os gêneros constituem textos, orais ou escritos, empiricamente realizados, não se podendo conceber nenhuma espécie de comunicação verbal que se realize fora de algum gênero. Compartilhando dessa orientação, esta pesquisa buscou comprovar a hipótese de que o trabalho com vários gêneros que priorizam o discurso argumentativo em sala de aula, aguça o potencial do aluno à produção de textos e de discursos orais e escritos argumentativos. O ponto central dessa experiência consistiu na produção de uma “carta de solicitação”, gênero escolhido por sua natureza mais formal e, ao mesmo tempo, por sua similaridade com um outro gênero bastante recorrente nas provas bimestrais do Colégio Militar de Brasília (CMB), o gênero “pedido de revisão”. Procurou-se, assim, trabalhar com um gênero textual que fosse adequado à capacidade de compreensão dos alunos envolvidos na pesquisa, mas que também privilegiasse a ocorrência de seqüências do tipo argumentativo, por isso elegi o gênero “carta de solicitação”. Durante a experiência realizada, tentou-se construir com os alunos todo um contexto, em dimensões, tanto quanto possível, reais, a fim de que o texto pudesse fazer realmente sentido para seus produtores. Conforme se previa, as seqüências do discurso argumentativo realizaram-se com predominância no gênero proposto, revelando que a realização do gênero “pedido de revisão” poderá ser mais sistematizado pelos alunos se a sua realização for bem identificada.

**Palavras-chaves:** gêneros textuais, tipos textuais, ensino

The genres may be oral or written, empirically produced, it being impossible to conceive of any kind of verbal communication which takes place outside of one genres or another. Sharing this guideline, the present research sought to prove the following hypothesis: that working with several genre which prioritise argumentative discourse in the classroom intensifies the students’ potential to produce texts as well as both oral and written argumentative discourse. The central pivot of this experience consists of producing a “Letter of Request”, a genre chosen for its more formal nature and, at the same time, for its similarity with anther genre which is recurrent in bimonthly tests at the Military School in Brasilia (CMB), the genre “Request for Revision”. An attempt was thus made to work with a genre which is appropriate to the capacity to understand and reproduce of the students involved in the research, but which also reflects the occurrence of sequences of the argumentative type. It is for these reasons that I chose the genre “Letter of Request”. During the experiment performed, an attempt was made to construct, with the students, a context, with as realistic as possible, in order for the text to be

truly meaningful for its producers. As predicted, the sequences of argumentative discourse occurred with predominance in the proposed genre, revealing that performance of the “Request for Revision” genre may be better assimilated by the students if its production is clearly identified.

**Key Words:** genres, text-types, teaching.

## **Apresentação**

Diante da realidade do mundo globalizado e das exigências do mercado de trabalho onde prevalece a lei do conhecimento, é necessário que o aluno compreenda a função social e a razão de existir da língua escrita, percebendo que a escrita responde a uma necessidade de expressão e/ou comunicação. É a partir da consciência dessa necessidade, que nasce o desejo de aperfeiçoar a expressão, por meio de técnicas da língua e dos diferentes recursos oferecidos por ela.

Compartilhando dessa orientação, este trabalho, a partir dos postulados de Marcuschi, Koch (2000), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), buscou oferecer subsídios para a ação dos educadores, especialmente a dos docentes de Língua Portuguesa, no ensino/aprendizagem da língua escrita por meio dos gêneros textuais. Nesse sentido, visa comprovar a hipótese de que é possível, e não só isso, como também produtivo, eficiente e necessário trabalhar com gêneros em sala de aula, desde que o interlocutor esteja claramente identificado e a situação comunicativa, bem definida.

A fim de preparar o terreno para a discussão central desta pesquisa, inicio o capítulo I fazendo algumas abordagens relacionadas à linguagem. Uma segunda parte desse capítulo trata da distinção, imprescindível para o que proponho, entre tipos e gêneros de texto, baseada em recentes classificações sobre o assunto. Finalizo o capítulo fazendo uma abordagem dos desdobramentos e aplicação da “Teoria dos Gêneros dentro dos PCNs.

No capítulo II, inicio relatando o estudo piloto realizado no Colégio Militar de Brasília, dedico-me a detalhar todo o processo da pesquisa de campo propriamente dita, passando pela escolha do gênero proposto e chegando à descrição pormenorizada da coleta dos dados analisados e dos resultados obtidos.

No capítulo III, concentro-me na análise das cartas. Em seguida, passo a analisar a presença do tipo argumentativo dentro do gênero proposto e as diversificadas formas de sua manifestação nas produções textuais. E uma vez analisados os dados, finalizo tecendo algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada e os resultados obtidos.

## **CAPÍTULO I – PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

### **1.1 Dimensões da linguagem: oral e escrita**

A linguagem é social por natureza e está em constante desenvolvimento, e, portanto, se aprende em situações que envolvem compartilhar com os demais. Pela linguagem, agimos no mundo e nos identificamos como seres humanos, pois é justamente o domínio dessa capacidade o que nos diferencia dos demais habitantes do planeta. Para Marcuschi (2003:18), mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural são uma forma de inserção cultural e de socialização. Sendo assim, a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê (2003:19).

Entretanto, o desenvolvimento da linguagem pressupõe uma série de fatores e implica a conjunção de uma série de habilidades. Isso acontece com a linguagem escrita, pois a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita é um processo bastante complexo, e a falta de domínio dos recursos lingüísticos para a produção textual escrita representa uma dificuldade generalizada na comunidade escolar, fruto tanto da complexidade desse processo quanto da insuficiência de mecanismos hábeis à compreensão dos mais variados aspectos que o constituem. Nesse sentido o processo ensino/aprendizagem da língua textual escrita pode apresentar melhores resultados e ser mais eficiente, quando o conhecimento – que não é simplesmente transmitido, mas, antes, construído – é inserido dentro de um contexto de maneira a fazer sentido realmente. Não obstante, é importante que esse processo seja inserido dentro de uma prática social. Se assim não for, ele sentir-se-á diante de um conhecimento “solto”, sem sentido, sem utilidade, que, por isso mesmo, tenderá a ser desprezado, subestimado, considerado desnecessário e, conseqüentemente, pouco ou nenhum esforço será feito para sua aquisição.

Bortone (2008:10) acredita que, numa perspectiva de letramento, a produção textual deve ser incentivada e, para tanto, é necessário que se trabalhe com a noção de gêneros textuais, pois cada texto terá uma função social a desempenhar, entendendo-se que a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real. Assim, a escrita não é só um conhecimento adquirido de modo solitário e individual, mas o produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura. Dessa forma, a produção textual, também, não pode ser produto da metalinguagem e sim de práticas sociais, pois é por meio delas que se pode de fato escrever a respeito de determinado tema. Fairclough (2003:56) entende que o gênero, por ser construído socialmente, fornece os sinais para que os sujeitos

interpretem as particularidades de uma interação comunicativa específica. Todos os membros de uma comunidade se apropriam diferentemente – no tempo e no espaço – dos diversos gêneros e de seus significados, que são construídos e modificados coletivamente o tempo todo no processo contínuo de interação e colaboração em práticas sociais compartilhadas.

## 1.2 Distinção entre tipos e gêneros textuais

O conjunto dos gêneros é potencialmente infinito e essencialmente mutável. Da mesma forma, há um crescente entendimento no sentido de que é essencial a diferenciação entre tipos e gêneros textuais. Partindo da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, que privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua, Marcuschi parte do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum texto. Considerando essencial a distinção entre tipos e gêneros textuais e para facilitar a compreensão dessa diferença, Marcuschi (2004:04) apresenta as seguintes definições para os dois termos:

(a) Tipo textual designa uma espécie de seqüência retórica subjacente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (seqüenciação de enunciados, um modo retórico) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Os tipos textuais constituem seqüências estruturais subjacentes na composição de um gênero.

(b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas.

Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Além dessas duas definições, Marcuschi (2005) elabora o seguinte quadro para esclarecer ainda mais a distinção apresentada:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, etc e etc.

Fonte: Marcuschi (2005:23)

Marcuschi observa que, em todos os gêneros de texto, estão presentes, necessariamente, tipos textuais, e que, na maioria das vezes, um gênero realiza dois ou mais tipos, ou seja, em geral, um texto é tipologicamente heterogêneo. Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes, podendo se dizer ainda que um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam seqüências dentro de um texto e não a totalidade de um texto propriamente dito. Dessa forma, quando nomeamos um determinado texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não estamos nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.

### 1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa propõem um compromisso explícito dessa disciplina com a formação do cidadão crítico, consciente e participativo. Os PCNs defendem a necessidade de que a escola, já nas primeiras séries do ensino fundamental, tome como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, adotando propostas que visem à compreensão ativa e não à decodificação e ao silêncio.

Assim, segundo os PCNs (1998:22), é preciso se pensar em práticas

em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Sobre a correlação do domínio da língua com o exercício da cidadania e da plena participação social, advertem:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (1998:23)

Nessa linha, segundo os PCNs, cabe à escola promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio do aluno, de forma que, progressivamente, ele se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Para tanto, é imprescindível não se desvincular a linguagem da situação concreta de sua produção, ou seja, do contexto da interação verbal dos interlocutores.

A produção da linguagem, portanto, significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas a serem feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. Segundo Fairclough, (2003:58) gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais; portanto, nós devemos dizer que a (inter) ação não é somente discursar, mas está principalmente, freqüente no discurso. Então quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gêneros, perguntamos como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais. O texto é, portanto, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (PCNs, 1998:25), sendo que todo texto, como sabemos, se organiza dentro de um determinado gênero. Nesse sentido, o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.

## **CAPÍTULO II – A PESQUISA**

### **3.1 O estudo piloto que antecedeu a pesquisa**

Antes de iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, realizei um estudo piloto no Colégio Militar de Brasília (CMB), localizado no Plano Piloto, durante o primeiro semestre do ano de 2008, para

verificar o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Médio em produzir os pedidos de revisão, gênero específico do Sistema Colégio Militar do Brasil, que se utiliza de um pedido formal para que o aluno possa, dentro do seu direito, argumentar com o professor algumas questões que ele julga não terem sido corrigidas corretamente. Conforme ditam as normas do colégio, esse pedido poderá ser feito pelo aluno no ato da mostra de prova, de maneira formal, preenchendo o formulário próprio para esse fim, que se encontra no verso da capa da prova. (v. anexo)

Essa investigação teve a finalidade de coletar dados que pudessem contribuir para uma análise sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, pretendendo focar, mais especificamente, a produção escrita de textos. Desde então, pareceu-me que a abordagem desse tema poderia ser capaz de fornecer elementos significativos na investigação da problemática que envolve a expressão textual escrita em contextos escolares, a qual, há alguns anos, vem sendo objeto de exaustivos estudos no meio acadêmico.

Não me deterei em expor os detalhes dessa observação, e nem propor aos alunos a feitura monitorada desse pedido, pois a minha intenção é a de fornecer aos alunos instrumentos para que, dentro de uma necessidade real de uso, eles possam adequar-se a esse gênero. Entretanto, creio interessar, para o que proponho neste trabalho, mencionar que a inserção de gêneros até pouco tempo ausentes da sala de aula pode não representar nenhum progresso se o gênero não for devidamente situado e seus aspectos não forem desenvolvidos em sua totalidade, como acontece com esse gênero específico do CMB.

### **3.1.1 O ambiente de pesquisa**

A pesquisa de campo realizou-se em oficinas de produção de texto, durante os meses de maio e junho do ano de 2008, no horário contrário ao de aula, turno vespertino, todas as segundas-feiras, com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Brasília, que oferece classes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio; esse colégio foi selecionado para a pesquisa, sobretudo, pelas boas referências em relação à qualidade do ensino.

A escolha de realizar a oficina no 2º ano do Ensino Médio se deu pelo fato de essa série ter sido foco do estudo piloto, conforme exposto, e devido à falta de pré-requisitos de alguns alunos em produzir textos escritos, além das dificuldades apresentadas durante os debates orais argumentativos em sala de aula, segundo relatos de alguns professores. A finalidade, portanto, dessa oficina era desenvolver a noção de gêneros textuais/ discursivos, pois cada texto tem uma função social a desempenhar, entendendo que a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real. Por conseguinte, para cumprir o exposto desenvolvi quatro atividades, quais sejam: composição escolar centrada na descrição do colega; história em quadrinhos, centrada na narração, descrição e argumentação; análise

textual de uma música e debate oral, centrada, principalmente, na argumentação com foco em assuntos da atualidade. Essas atividades foram realizadas como pretexto para a construção do gênero carta de solicitação.

A fim de motivar a produção dos alunos, resolvi trabalhar um tema que julgo ser atual e de fácil assimilação: relações humanas. A respeito desse aspecto, as atividades propostas buscaram atender à orientação de se trazer para as salas de aula os mais diversificados gêneros textuais, especialmente aqueles que fazem ou terão mais probabilidade de vir a fazer parte das relações sociais do aluno. E, também, seria uma forma de eles interagirem mais, “julgando”, “avaliando”, “criticando” e “criando”.

### **3.2 A escolha do gênero “carta de solicitação”**

De forma mais sistemática, a opção de trabalhar com o gênero “carta de solicitação” pode ser atribuída a três motivos principais:

1º) A carta de solicitação guarda uma grande proximidade com o pedido de revisão, gênero específico da rede de Colégios Militares do Brasil. Portanto, essa proximidade levou-me a crer que o trabalho com esse gênero poderia favorecer o aprendizado do gênero “pedido de revisão”, pois assim seus aspectos seriam desenvolvidos em sua totalidade.

2º) Na carta de solicitação, são propícias as condições para a realização de seqüências do tipo argumentativo, já que, de modo geral, qualquer solicitação requer uma motivação e/ou uma finalidade. Seriam, pois, grandes as possibilidades de se verificar aí a capacidade dos alunos para exercitar o discurso argumentativo no texto escrito, uma vez que, em contextos orais, esse discurso era recorrentemente perceptível na sala de aula.

3º) O assunto motivador do tema da oficina – relações humanas – foi inspirado em assunto da atualidade: a guarda compartilhada. Por isso, vi no gênero carta de solicitação a possibilidade de os alunos interagirem com o governo, pois a motivação da carta foi o fato de o Presidente da República, naquela dada semana, estar por sancionar essa lei.

#### **3.2.1 Os dados**

Nessa parte da pesquisa, direcionar-me-ei à análise de duas cartas produzidas pelos alunos. Serão, portanto, essas produções escritas o foco central da minha análise, que se concentrará na avaliação da capacidade dos alunos para compreender e para reproduzir o gênero proposto, bem como nas estratégias argumentativas, intuitivas e monitoradas, empregadas por eles na produção desses dois textos. Obviamente, a pesquisa não se resumiu às atividades diretamente relacionadas a essas produções, uma vez que o período em que aconteceu a oficina constituiu-se de quatro atividades

introdutórias. Contudo, é importante entender que a escolha do gênero carta de solicitação possibilitou um trabalho de produção escrita, com o tipo argumentativo, o que, até então, ainda não se tinha tido oportunidade de analisar, em vista da sua não ocorrência na produção escrita das atividades anteriormente trabalhadas; e proporcionou interação social, pois a carta foi enviada para o Presidente da República. Esse evento, segundo Kleiman (1995:15) promoveu práticas sociais de leitura e escrita em que essas práticas foram postas em ação bem como as conseqüências delas sobre a sociedade.

A atividade conduziu-se da seguinte forma: primeiramente, informei aos alunos que, naquela aula, iríamos fazer uma carta diferente das que eles já haviam feito, por exemplo, a carta pessoal. Pois haveríamos de fazer uma carta de solicitação, com o objetivo de pedir ao senhor Presidente da República a sanção do projeto de lei 6.350/02, que estabelece a guarda compartilhada para filhos de pais separados. Na ocasião, disse que em todos os bimestres eles tinham a oportunidade de desenvolver um pedido formal, como esse que seria ensinado. Assim, mostrei o verso da capa da Avaliação de Estudo (AE) e esclareci que o pedido de revisão tem caráter de solicitação e para que eles convençam o professor de suas afirmações é necessário saber argumentar. Portanto, a atividade de produção da carta de solicitação iria servir de estímulo à compreensão do gênero específico dos Colégios Militares. Terminada essa exposição, pedi que iniciassem a produção textual. Dessa maneira, após a “apresentação da situação”, passou-se para a fase da “produção inicial”.

A orientação para feitura da carta se deu da seguinte forma: recordei com todos os alunos o debate e a importância social da carta, lembrando-lhes que está na Constituição Federal, inciso IV, o direito à livre manifestação de pensamento. Portanto, ao fazer a carta, expressando o que eles queriam, agiriam como cidadãos. Para tanto, o Presidente da República, por ser aquele a quem é atribuído o dever de sancionar ou vetar uma lei, foi eleito como o destinatário social.

É importante ressaltar que a minha intervenção, enquanto condutora das atividades na primeira carta, foi, propositalmente, a mínima possível, já que pretendia verificar o nível de domínio “intuitivo”<sup>1</sup>. A sistemática da atividade aconteceu assim: pedi aos alunos que observassem as anotações do ponto de vista de cada um a respeito da guarda unilateral feito na aula do debate e dos artigos que foram distribuídos nessa mesma aula; depois que elegessem argumentos para convencer o Presidente a sancionar a lei. Praticamente, restringi-me a mencionar a importância de deixar clara a razão do pedido, bem como relatei no quadro, os aspectos estruturais de uma carta: local e data, vocativo, despedida e nome do remetente. Sob esse aspecto, ou seja, quanto à estrutura composicional, pode-se dizer que a carta de solicitação é idêntica à carta pessoal.

---

<sup>1</sup> Não se pode dizer que esse domínio seja totalmente intuitivo ou que o contato com o gênero fosse totalmente novo, pois, na verdade, de alguma forma, os alunos tinham acesso, ainda que pouco, a textos um pouco mais formais, como, por exemplo, as cartas-circulares que a escola enviava para os pais.

Iniciei a segunda aula dizendo a todos da importância da reescritura e do papel que eles assumem ao (re) construir seu texto. Em suma, a reelaboração (revisão/reescrita) de texto tem como objetivo torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Todos esses cuidados têm de ser levados em consideração, pois a carta tem um destinatário muito importante e a forma com que se escreve poderá ser primordial para que o interlocutor de fato leia os pedidos.

A fim de levar o aluno a refletir a respeito da língua e sua forma própria de sistematizá-la, levei para essa aula algumas explicações a respeito do processo de correção e do que muitos professores levam em consideração ao corrigir uma redação. Elegi alguns pontos importantes e anotei no quadro-negro a fim de refletir com os alunos a respeito dos aspectos para correção.

Essa atividade foi interessante, pois nesse momento os alunos perceberam que para estruturar qualquer texto é preciso uma organização prévia, ou seja, para que a produção textual seja eficaz é necessário que no ato da reescritura se observem os aspectos para a correção. Em tal correlação, evidencia-se a sistematização dos conhecimentos adquiridos da língua.

Portanto, nessa terceira aula, a proposta era fazer a reescritura da primeira carta, observando as correções e algumas etapas importantes para reescrita que dispus no quadro-negro, pois julgava serem necessárias, tais como: rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram alcançados; avaliar a continuidade temática, observando a concatenação entre os períodos e entre os parágrafos; avaliar a clareza do que foi comunicado e a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação lingüística às normas do padrão culto da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos; e fazer uma última leitura a fim de certificar-se de que todas as observações foram seguidas.

Expliquei, também, a importância da carta de solicitação e esclareci que nela se trabalha o diálogo entre duas pessoas com o objetivo de convencer o interlocutor de que o ponto de vista apresentado é válido, e, portanto, merecedor de crédito; por isso é necessário apresentar argumentos, defendendo ou criticando uma determinada idéia, e selecioná-los para se adequar ao interlocutor, que no caso é o Presidente da República.

Apresentei, também, no quadro-negro a estrutura composicional da carta de solicitação, que tem a presença da: introdução, que deverá apresentar o motivo da carta, caracterizar o emissor e a fonte onde foi localizada a informação discutida: jornal, revista, rádio, televisão etc; desenvolvimento, onde os argumentos deverão ser expostos a fim de convencer o interlocutor do seu ponto de vista; e conclusão, que é o momento em que o remetente fecha a discussão, comprovando suas afirmações.

Expliquei, também, que, para se compor uma carta de solicitação que tem como tipo textual a argumentação, é necessário apresentar uma tese, que é a proposição que o autor busca comprovar. Nesse sentido, o desenvolvimento buscará comprovar essa tese por meio de argumentos.

Depois de todo o exposto, pedi para que os alunos reproduzissem a carta. Nesse sentido, por meio da minha mediação, levei os alunos a perceberem alguns elementos da língua e o processo estrutural da carta, tornando-os mais críticos, pois começaram a desenvolver as ferramentas e hábitos de pensar a língua. À medida que concluía o texto, eu entregava o envelope. A propósito do preenchimento, foi necessário dar algumas instruções, principalmente em relação à localização, no envelope, da escrita do nome do destinatário e do nome do remetente.

### **CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO**

#### **4.1 O discurso argumentativo nas produções textuais**

Conforme já mencionado, seqüências do tipo argumentativo não só se fizeram presentes nas cartas propostas, como representaram as seqüências textuais predominantes de ambas. Paralelamente a essas seqüências, pôde-se verificar a presença de seqüências de outros tipos, como o narrativo e o descritivo. Entretanto, foi o tipo argumentativo que mais predominou.

Portanto, ao propor o gênero carta de solicitação, esperava-se justamente que essa predominância do discurso argumentativo se revelasse, já que, inserindo-se os alunos em uma situação real de produção, eles assumiriam um papel social na condição de cidadãos solicitantes. Dessa forma, a efetiva participação dos alunos enquanto enunciadores reais do contexto de produção deu-lhes um delineamento muito melhor de toda a situação, ou seja, propiciou-lhes o enquadre comunicativo necessário para perceber quem era o seu interlocutor, qual era a finalidade do texto a ser produzido, a necessidade de explicitar os motivos que os estavam levando a escrever tal carta. Segundo Brandão (2001:32):

um discurso argumentativo visa a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando crível ou aceitável um enunciado (conclusão), apoiado, segundo modalidades diversas, sobre um outro (argumento, dado ou razões). Argumento, dado, razões são variantes de um mesmo fenômeno. Eles constituem a(s) premissa(s) que visa(m) a apoiar ou refutar uma proposição (conclusão).

Assim, na generalidade das produções textuais realizadas, os alunos lançaram mão de diversas estratégias de convencimento, empregando todos os elementos relacionados por Brandão (2001) acima – dados, argumentos, razões – para fundamentar os seus pedidos e convencer o seu interlocutor de seus pontos de vista. O gênero proposto – carta de solicitação – foi determinante no

direcionamento dos produtores para a construção de seqüências do tipo argumentativo e, portanto, para a utilização de articuladores textuais, sobretudo, os discursivo-argumentativos.

## **4.2. O tipo argumentativo e os articuladores textuais**

Articuladores textuais são recursos lingüísticos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, subtópicos, seqüências textuais ou partes inteiras do texto) Koch, (2003:133). Prestam-se a diversificadas funções dentro de um texto, como se detalhará a seguir, entre as quais a de lhe conferir argumentatividade. Conforme a classificação de Koch (2003:133s), eles podem ser divididos em três grandes classes: os de conteúdo proposicional, que indicam relações espaço-temporais ou lógico-semânticas; os enunciativos ou discursivo-argumentativos, que são os que encadeiam atos de fala distintos; e os meta-enunciativos, que são os que “comentam” de alguma forma a própria enunciação. Contudo, nem todos os articuladores textuais serão foco de análise, tendo em vista o número pequeno de cartas a serem analisadas.

### **4.2.1 Articuladores lógico-semânticos**

Com base nas definições de Koch (2001:62), vejamos o conceito dessas relações e alguns exemplos de como elas foram estabelecidas nas produções textuais realizadas pelos alunos.

#### **4.2.1.1 Articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos**

Esses são os chamados operadores argumentativos, ou seja, são elementos que encerram em si mesmos uma grande carga argumentativa, retórica ou ideológica. Koch (2003:130) esclarece que, os enunciados ligados por operadores argumentativos apresentam as seguintes características:

1. O emprego desses períodos equivale à realização de duas enunciações sucessivas, ou seja, dois atos de linguagem diferentes;
2. O que se afirma não é a relação existente entre o conteúdo de dois enunciados, mas sim cada um deles, introduzindo-se o segundo por intermédio de sua relação com primeiro. Por esta razão, eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos (separados por dois pontos, ponto e vírgula e ponto final) ou poderiam ser proferidos por locutores diferentes.

Para Koch (2001:65), “esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa”, sendo essa a razão por que são chamados operadores argumentativos. Seqüências dessa natureza estão presentes nos exemplos a seguir:

**a) Relação de conclusão:** introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, em geral, permanece implícita, por tratar-se de algo que é universalmente aceito, ou, então, de consenso em dada cultura.

Nesse exemplo a seguir, a aluna A., ao fazer um relato de um pai que é presidente da ONG, constrói a argumentação de forma genial, observe:

Rodrigo Dias (...) idealiza este tipo de guarda por ter sofrido em sua separação com a guarda unilateral. Seu filhos de seis anos só o via quinzenalmente, o que julgava ser para os dois insuficiente para uma boa convivência; por isso, sugeriu a criação da guarda compartilhada.

Ao decompor os enunciados presentes no trecho acima, pode-se notar todos os elementos presentes na definição dessa relação, senão vejamos:

- Primeira premissa: Rodrigo sofreu com a guarda unilateral.
- Segunda premissa: isso era insuficiente para uma boa convivência.
- Conclusão: A guarda compartilhada é a melhor opção.
- Premissa implícita (verdade universal aceita): é importante que filhos de pais separados

mantenham um contato mais prolongado com seus pais, pois a relação de familiaridade, afetividade e confiança é um fator positivo e importante nesse processo.

**b) Relação de explicação ou justificativa:** ocorre quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior.

(...) um filho deve ser educado por pai e mãe (...). Pois os pais têm direitos e responsabilidades sobre seus filhos (...)

No caso desse trecho, a expressão “deve ser” pode ser interpretada como sinônimo das seguintes expressões equivalentes: “é para”, “exige-se que”, “tem de”, “é necessário que”, que indicam, por sua vez, graus de obrigatoriedade com relação aos deveres dos pais em relação a seu filho. E logo a frente explicita a justificativa desse “dever” explicando que da mesma forma que os pais têm direitos, eles também têm responsabilidades sobre seus filhos.

Assim, entre as várias conseqüências possíveis, o (a) produtor (a) do texto, ao utilizar a forma verbal “deve ser”, e mais tarde o “pois” coloca a única situação possível a respeito disso: os pais têm responsabilidades para com seus filhos.

#### **4.2.1.3 Articuladores meta-enunciativos**

No conceito de Koch (2003:135), “estes articuladores ‘comentam’, de alguma forma, a própria enunciação”. Essa autora concebe oito diferentes categorias desse tipo de articulador. Entretanto, nesta análise, constataram-se ocorrências de poucas categorias desses articuladores. Apresentarei, a

seguir, algumas delas, conforme a definição de Koch (idem), identificadas em alguns trechos das produções textuais:

**a) comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação** (“francamente”, “honestamente”, “sinceramente”, “em defesa de”).

Em defesa dessa solicitação, afirmo que esse tipo de guarda traria muitos benefícios para o dependente (...).

Nesse trecho, o aluno (enunciador) posicionou-se individualmente em relação à afirmação feita, a fim de defender a guarda compartilhada. Pois, ao utilizar a expressão “em defesa de”, deu um tom de depoimento pessoal ao seu enunciado, visando induzir o seu leitor a identificá-lo como imbuído de determinação e transparência, desejando, ao mesmo tempo, apresentar-se como alguém digno de confiança em relação ao que está afirmando.

**b) comentadores da forma do enunciado** (“em síntese”, “em suma”, “logo”, “em fim”, etc).

(...) logo, para o bem do povo brasileiro, ela deve ser sancionada.

Após enumerar alguns benefícios que a lei traria aos filhos de pais separados, o produtor reforça o pedido, com um novo enunciado, sinalizando, ao mesmo tempo, por meio da expressão “logo”, um resumo – reiterado ainda pela presença do pronome pessoal “ela”.

#### 4.2.2 Outros recursos argumentativos

Com base em análises feitas por Koch (2002), podemos identificar nos textos produzidos alguns outros recursos de natureza eminentemente argumentativa, como se vê a seguir:

**a) Uso de quantificadores:** quando se tem escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: tudo, todos) ou da negação plena (universal negativa: nada, nenhum), os quantificadores operam como operadores argumentativos (Koch, 2003:106).

Para o Brasil essa lei traria vários benefícios (...) para o bem do povo brasileiro, deve ser sancionada.

Nesse exemplo, o aluno ao construir o seu enunciado afirma que a guarda compartilhada trará vários benefícios para todos, sendo que essa totalidade é traduzida pelo termo, Brasil. Nesse sentido, é interessante analisar a construção ideológica feita pelo aluno ao imputar em seu texto valores quantitativos. Pois, ao se reportar ao Presidente da República, ele joga com a idéia de nação, e os benefícios que o povo brasileiro terá caso essa lei seja sancionada.

Esse rico enunciado funciona, portanto, como recurso argumentativo, pois orienta o interlocutor a se convencer dos argumentos. Portanto, para o produtor, o que se espera do Presidente da República são ações benéficas a favor da população.

**b) Argumentação por autoridade:** segundo Perelman (apud Koch, 2002:146), trata-se de um argumento que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese. No trecho da carta da aluna A., pode-se verificar o emprego desse recurso:

(...). Segundo a advogada Priscilla Pereira de Carvalho, especialista em Direito de família, “o modelo de família mudou; hoje, a mulher tem carga de trabalho igual a do homem; as obrigações precisam ser compartilhadas”. (...)

O argumento utilizado pela aluna para convencer o seu interlocutor a atender o seu pedido foi o de trazer para seu texto a voz de uma especialista, que defende a tese de que o modelo de família mudou, e de que a mulher tem carga de trabalho igual a do homem. Ou seja, o objetivo principal é de mostrar ao interlocutor que, nesse sentido, a responsabilidade na criação e educação do filho cabe aos dois genitores: pai e mãe.

No exemplo acima, a presença de outra voz no texto pode ser explicitada por alguns fatores. De acordo com Koch (1995), podem ser considerados índices de polifonia a presença de alguns operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, uso do futuro do pretérito como metáfora temporal (atribuição da fala a outra pessoa), aspas, intertextualidade, ironia, discurso indireto e discurso indireto livre. No texto analisado, temos a presença inicialmente do discurso indireto, iniciado pelo termo “segundo”, depois a presença do discurso direto que se faz presente pelo uso das aspas, pois foi a citação escrita conforme foi dito pela especialista.

#### **4.3 A argumentatividade e as estratégias de coesão e coerência**

A utilização dos articuladores textuais, entre os quais os operadores argumentativos, constitui um dos recursos de coesão textual e seu domínio é da maior importância, também, para conferir coerência ao texto. Koch (2001:69), citando Charolles (1986) ressalta:

que o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. No entanto, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções. Se isto acontecer, isto é, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de seqüencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

Dessa forma, a produção de um texto, qualquer que seja o tipo, deverá observar as funções convencionalmente estipuladas para os articuladores textuais. Evidentemente, nos textos do tipo predominantemente argumentativo, serão muito mais recorrentes as relações estabelecidas pelos operadores argumentativos. O emprego adequado desses operadores constituirá, então, um fator

decisivo para definir a coesão e, muitas das vezes, a coerência dos textos. Nesse sentido, Koch (2001:19) afirma que:

o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

A coesão e a coerência textuais estão intimamente relacionadas. Embora de grande importância, a coesão não é condição suficiente nem necessária para estabelecer a coerência. Segundo Koch (2001), a coerência está diretamente relacionada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, é ela que faz com que o texto tenha sentido para os seus usuários e deve, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Assim, para Koch (2001:18), a coerência não se apresenta como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional.

Segundo Koch & Travaglia (2001:42), “embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente”. E, citando Charolles (1989), acrescentam:

os elementos lingüísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais, etc.) (idem).

De um modo geral, constatou-se uma continuidade de sentido nos quatro textos produzidos, podendo-se dizer que, considerados como um todo, conseguiram atingir uma unidade significativa global, ou sejam, mantiveram a coerência textual.

Poder-se-ia dizer, finalmente, que a utilização adequada dos mecanismos de coesão e de coerência é ainda mais relevante nos textos escritos que nos orais, uma vez que naqueles não há uma interação direta entre os interlocutores que lhes possa esclarecer, no mesmo momento da enunciação, os aspectos ambíguos, obscuros, imprecisos do texto. Por isso, revela-se da maior importância, no ensino da escrita, o trabalho sistematizado com os articuladores textuais e, no caso de textos do tipo predominantemente argumentativo, com os conectores e operadores argumentativos, uma vez que a utilização adequada destes é, como se viu, da maior importância para o estabelecimento da coesão e da coerência textuais.

## Considerações finais

Verificou-se que, em relação à produção textual escrita, ao se trabalhar com gêneros como objeto de ensino, o processo ensino/aprendizagem mostra-se bastante produtivo e eficiente, já que o objeto de estudo – o texto escrito – é inserido em um contexto real de comunicação, de maneira a fazer sentido verdadeiramente, ou seja, em um processo em que se lhe pode identificar uma causa, uma finalidade, uma função determinada no mundo, de forma a ficar demonstrada a sua importância e utilidade nas diversas situações da vida. Ademais, o trabalho com gêneros textuais, realizado de forma consciente e apropriada, evita a transmissão de um conhecimento solto, cujos sentido e função não se consegue apreender, colaborando também para se diminuir a corriqueira resistência e “bloqueio” dos alunos em relação ao “fantasma” da folha em branco.

**Auriane Meneses Mesquita** – Professora de Língua Portuguesa (Gramática e Produção Textual) é formada em Letras, com especialização em Leitura, Análise e Produção de Textos pela Universidade de Brasília (UNB). Já ganhou vários prêmios como professora-orientadora do concurso “Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento”, produzido pela UNESCO. E, atualmente, atua como professora do Ensino Médio do Colégio Militar de Brasília.

## Referências Bibliográficas

BORTONE, Marcia Elizabeth. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Coesão textual** (Coleção Repensando a Língua Portuguesa) 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

