



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

FRANCISCA REJANE SILVA CUNEGUNDES PEREIRA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS –
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM ÊNFASE NA ARGUMENTAÇÃO**

CAJAZEIRAS- PB
2016

FRANCISCA REJANE SILVA CUNEGUNDES PEREIRA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS –
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM ÊNFASE NA ARGUMENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como cumprimento para conclusão do curso.

Orientador: Professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

**CAJAZEIRAS- PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

P4361 Pereira, Francisca Rejane Silva Cunegundes.

Leitura e produção de textos orais e escritos – uma proposta de atividades com ênfase na argumentação / Francisca Rejane Silva Cunegundes Pereira. - Cajazeiras, 2016.

76p.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

Ao meu Deus, pela sabedoria, cuidados e
Amor incondicional, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS – nas pessoas dos professores Dr. Onireves Monteiro de Castro e Dr. Jorgevaldo de Sousa Silva, por seu empenho e encorajamento.

Ao professor Dr. Jorgevaldo de Sousa Silva, pelas leituras sugeridas ao longo desta pesquisa, essenciais para refletir minhas práticas docentes e escrever essa dissertação.

Aos meus filhos Narciso Neto e Natã, pela compreensão por minha ausência em reuniões familiares e carinho incondicional.

À minha mãe Maria da Guia Silva Cunegundes (*in memoriam*), mesmo fisicamente ausente, seu exemplo de integridade e inteireza de caráter impulsionou-me a ter coragem e não desistir frente às dificuldades e obstáculos.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelas contribuições ao longo de dois anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa bem como as práticas docentes em sala de aula.

Aos funcionários da UFCG, em especial, a Lidiane Lira e Antônia Moreira, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e debates enriquecedores.

“A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 1996, p.33)

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre leitura e produção de textos orais e escritos – uma proposta de atividades com ênfase na argumentação e teve como campo de intervenção a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônia Araújo, no município de Patos, na Paraíba. Inicialmente, demonstramos a importância de se ensinar a Língua Portuguesa a partir de textos dos mais variados gêneros, em suportes impressos ou digitais, pontuando a competência comunicativa como essencialmente argumentativa e o que propõem os PCN para o trabalho com textos orais e escritos. Objetivamos, principalmente, propor um trabalho com a produção de textos orais e escritos, considerando elementos da teoria da argumentação, para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Dessa forma, estruturamos o trabalho, com base em seu aporte teórico, abordando questões sobre Oralidade, Leitura, Escrita, Gêneros Textuais nas relações interpessoais, Argumentação e operadores argumentativos, a fim de estabelecer o ensino de Língua Portuguesa com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes. O estudo comprovou que o texto é espaço social de interação argumentativa, no qual o processo é interacional e se constroem os sentidos de forma negociada e dialógica. Verificamos, também, que, ao se trabalhar textos com ênfase na argumentação, ampliam-se as competências de ler e produzir textos oralmente ou por escrito. Percebendo-se, com isso, que a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais, assim, esta pesquisa traz importantes contribuições para o assunto, porquanto propõe um trabalho com gêneros textuais que é interdisciplinar, considerando ser todo professor, de qualquer disciplina, um leitor que utiliza textos nas suas práticas docentes e compreende que escrever e falar são atividades do interagir, bem como concebe que o texto, enquanto lugar interativo, é construído, argumentativamente, pelos sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

Palavras-chave: Oralidade. Leitura. Escrita. Gêneros textuais. Argumentação.

ABSTRACT

This work is the result of a search on reading and production of written and oral texts – a proposal of activities with an emphasis on argumentation –and had as a field of intervention the Primary and High School Antonia Araujo in the Patos city, in the Paraíba. Initially, we have demonstrated the importance of teaching the Portuguese Language from texts of the most varied genres, on media printed or digital, punctuating communicative competence as essentially argumentative and what the NCPs propose for working with oral and written texts, considering elements of the theory of argumentation, to subsidize the teaching of Portuguese Language in Elementary Education II. Thus, we structure the work, based on its theoretical contribution, addressing questions about Orality, Reading, Writing, Textual Genres in interpersonal relations, Argumentation and argumentative operators, in order to establish the Portuguese Language teaching with fulcrum in oral and / or written textual genres, observing the argumentative phenomena present in them. The study proved that the text is a social space of argumentative interaction, in which the process is interactional and construct the senses in a negotiated and dialogical way. We also verified that, when working on texts with an emphasis on argumentation, competence to read and produce texts orally or in writing. Realizing, therefore, that argumentativeness is present in all textual genres, thus, this research brings important contributions to the subject, because it proposes a work with textual genres that is interdisciplinary, considering that he is a teacher, of any discipline, a reader who uses texts in his teaching practices and understand that writing and speaking are activities of interacting, as well as conceives that the text, as an interactive place, is constructed, arguably, by the subjects involved in this dynamic.

Keywords: Orality. Reading. Writing. Textual genres. Argumentation.

LISTA DE SIGLAS

EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico representativo do <i>continuum</i> fala e escrita	34
Figura 2: Quadro com Princípios e Procedimentos para a realização de um debate democrático	61
Figura 3: Gráfico sobre participantes da pesquisa, quanto ao gênero	64
Figura 4: Gráfico sobre as ocorrências de operadores argumentativos, escolhidos pelos alunos.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: DA ESCOLHA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CARTA DE LEITOR.....	65
Tabela 2: DA ESCOLHA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO JÚRI.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNO A	66
Quadro 2: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNO A	67
Quadro 3: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNA B	67
Quadro 4: TRECHO DE FALA DO JÚRI	69
Quadro 5: TRECHO DE FALA DO JÚRI	70
Quadro 6: TRECHO DE FALA DO JÚRI	70
Quadro 7: TRECHO DE FALA DO JÚRI	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 LEITURA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES.....	18
2.1 HISTÓRIA DA LEITURA.....	18
2.1.1 <i>A leitura na Antiguidade.....</i>	19
2.1.2 <i>A leitura na Idade Média.....</i>	20
2.1.3 <i>A leitura na Idade Moderna.....</i>	21
2.1.4 <i>A leitura na Idade Contemporânea.....</i>	24
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	25
2.2.1 <i>Leitura com foco no autor.....</i>	26
2.2.2 <i>Leitura com foco no texto.....</i>	26
2.2.3 <i>Leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor.....</i>	27
2.3 PRÁTICAS ESCOLARES.....	27
3 ORALIDADE E ESCRITA.....	30
3.1 FALA E ESCRITA.....	35
3.2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA.....	37
3.2.1 <i>Escrita com foco na língua.....</i>	37
3.2.2 <i>Escrita com foco no escritor.....</i>	37
3.2.3 <i>Escrita com foco na interação.....</i>	38
3.2.4 <i>Escrita na escola.....</i>	38
4 ARGUMENTAÇÃO E OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	40
4.1 ARGUMENTAR/PERSUADIR.....	40
4.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	42
5 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	46
5.1 GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS: CARTA DE LEITOR, JÚRI SIMULADO, DEBATE REGRADO.....	48
5.1.1 <i>Carta do leitor.....</i>	48
5.1.2 <i>Júri simulado.....</i>	49
5.1.3 <i>Debate Regrado.....</i>	50
6 METODOLOGIA.....	52
7 UMA PROPOSTA E ANÁLISE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA, ATRAVÉS DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS.....	54
7.1 CARTA DE LEITOR.....	54
7.2 JÚRI SIMULADO.....	57
7.3 ANÁLISE.....	63
7.3.1 MEMORIAL DO OBJETO DE ESTUDO.....	63
7.3.2 ANÁLISE DE DADOS.....	64
7.3.2.1 <i>Análise quantitativa.....</i>	64
7.3.2.2 <i>Análise qualitativa.....</i>	66
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa a partir de textos dos mais variados gêneros é fundamental para o aluno apropriar-se de importantes habilidades – leitura, escrita e interpretação – que o ajudarão a desenvolver-se com mais facilidade não apenas nessa disciplina, mas em outros componentes curriculares, o que pode ser realizado com textos impressos ou digitais, uma vez que é fato a existência da cultura da tela em confronto com a cultura do papel.

Pontua-se a importância da leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” (KOCH, ELIAS, 2014, p.11), além de considerar o caráter indissociável com a escrita para o desenvolvimento da competência comunicativa, essencialmente argumentativa. E se argumentar é próprio do ser humano, se as práticas argumentativas, manifestadas oralmente ou por escrito, fazem parte das interações sociais, por que nas escolas os alunos se dizem angustiados por não saber falar ou escrever com competência linguística e argumentativa? Se entre amigos e familiares conseguem emitir opiniões, assumir um ponto de vista. Se conseguem argumentar em seu favor ao não realizar uma atividade no período estipulado ou como foi pedida. E o que dizer quando se submetem a exames e concursos? A situação é ainda mais crítica. Nesse contexto, urge (re)ver as práticas argumentativas como objeto de reflexão e o texto como espaço de interação.

Nessa direção, os PCN (2001) apresentam que o objetivo da escola deve ser o de formar escritores competentes, habilitados a produzir textos coerentes, organizados e claros. Assim, desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar e produzir textos de diversos gêneros, quer na modalidade oral ou escrita, conforme suas necessidades, significa dar-lhes o direito de participarem ativamente como sujeitos em contextos sociais nos quais estejam inseridos.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser planejado, pensando em práticas que incentivem a leitura e a produção de textos orais e escritos, não como forma de distanciar a fala da escrita, antes procurando aproximar o estudo da Língua ao cotidiano dos alunos, repleto dos mais variados gêneros textuais, na escola e fora dela (debates, propagandas, cartazes, *outdoor*, panfletos, rótulos, receitas, por exemplo). Sem desconsiderar, contudo, a cultura da velocidade de informações advindas de hipertextos, na qual, com um clique ou toque na tela, abrem-se diversas opções de conhecimento.

A partir da leitura do gênero carta de leitor, por exemplo, os alunos interagem com a linguagem, o funcionamento da linguagem, as ações linguísticas e as práticas pedagógicas como mecanismos na construção de sentidos e organização das ideias, apreendendo conhecimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, ao refletir sobre a importância da escolha adequada de determinados elementos para a produção de textos orais ou escritos. Esse gênero “possibilita aos leitores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela, ou ainda com os demais leitores” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2013, p.67), isso de forma virtual ou real, haja vista as escolas vivenciarem um contexto no qual a maioria de seus alunos são nativos digitais (PALFREY & GASSER, 2011), podendo, dessa forma, o celular se tornar uma ferramenta para os alunos pesquisarem, lerem e produzirem textos, compartilhar com colegas e professores suas produções, através do aplicativo “Bloco de notas”, por exemplo.

Por isso, a escolha dos gêneros trabalhados e apresentados no desenvolvimento desta dissertação e na proposta de intervenção aqui descrita justifica-se pela necessidade de se trabalhar textos orais e escritos com ênfase na argumentação já no Ensino Fundamental II – apesar de considerar que essa prática pode ser desenvolvida a partir de séries iniciais, de acordo com o contexto e finalidades – postergando os conhecimentos adquiridos para o Ensino Médio, período da Educação Básica que prepara os alunos para ingressarem nas universidades, através do ENEM – Exame Nacional da Educação Básica – cujas questões requerem, principalmente, a interpretação de textos das áreas de conhecimentos exigidas e a produção de texto argumentativo, que pode fazer a diferença na soma de pontos para classificação dos candidatos.

E como escrever e falar correspondem à interação, os alunos desenvolvem capacidades necessárias à competência comunicativa, para agirem nas mais diversas situações sociais, como falantes da língua, fazendo escolhas adequadas para cada evento comunicativo. Para isso, é importante desfazer o mito de que o ensino de Língua Portuguesa limita-se à teoria, classificação e nomenclaturas, de forma vaga e distante do cotidiano dos alunos, gerando dificuldades de aprendizagem, tais como deficiência de leitura e escrita. Repensar sobre o discurso disseminado de que os alunos não conseguem compreender o funcionamento da variada e heterogênea Língua Portuguesa, muito menos ampliar sua competência comunicativa para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes porque não são capazes ou não querem aprender.

No entanto, as práticas pedagógicas devem refletir em *o quê e como fazer* para que os alunos passem de receptores passivos, que simplesmente decodificam sinais gráficos, sem

construir sentidos a partir deles, a leitores ativos, interferindo no processo, participando do diálogo autor-texto-leitor, opinando, criticando, apresentando sugestões, elogios e ressalvas.

Por isso, acredita-se que o trabalho com gêneros textuais deve priorizar a interação do aluno com o texto, com os colegas e professores, através de práticas pedagógicas que a favoreçam, especialmente por acreditar ser essencial o diálogo na escola, lembrando o que diz Freire (1987), pois é através da interação e troca de saberes que se constrói conhecimento (Libâneo, 2002). Nesse diálogo, entretanto, tendo o cuidado de não se impor estrutura e pensamento do professor, antes negociar as escolhas consideradas mais adequadas para o contexto, oportunizando aos alunos a construção do conhecimento mediado por práticas docentes bem planejadas, com finalidades bem definidas de acordo com as necessidades de aprendizagem, despertando a curiosidade em conhecer, em estar sempre aprendendo porque “o que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p.33), em um constante processo de (re)descoberta. Reconhecendo ser fundamental a postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, à medida que se fala ou ouve.

Nesse processo de interação, o pensamento se origina e se forma na luta com pensamentos de outros e reflete na expressividade (Bakhtin, 1997). Por exemplo, se o foco for trabalhar a progressão textual e argumentação, as discussões podem ser planejadas para a produção de um júri simulado, no qual o aluno perceberá que o texto reclama a construção de sentidos, processo que solicita conhecimentos para estabelecer conexões, para organizar as ideias situadas em um evento comunicativo, envolvendo a materialidade linguística e a bagagem cognitiva. Outro exemplo é o debate regrado, um gênero argumentativo oral, que se realiza em uma situação concreta de fala, isto é, ocorre a interação entre os interlocutores. No debate, expressam-se e ouvem-se ideias e, como o objetivo é convencer o outro, a escolha dos argumentos persuasivos é fundamental para influenciar o ponto de vista do interlocutor.

É por isso que o ensino de gramática precisa ser visto sob a perspectiva de orientar o aluno quanto à importância das escolhas das palavras e de sua organização na produção de um texto, não se detendo apenas à correção de “erros” ortográficos; antes, reconhecendo que um texto deve fazer sentido em cada um de seus segmentos, a fim de que a inteligibilidade do todo não seja comprometida, isto é, a coerência é de ordem linguística, gramatical.

Assim, concebe-se a linguagem como espaço de interação, como apresentam os PCN (2001), sob dois enfoques para o ensino da Língua Portuguesa: um se refere ao uso, por meio de práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, e o outro visa à reflexão sobre a língua. Logo, trabalhar com textos, como espaço de interação entre autor e leitor, é pensar em

sentidos construídos a partir dessa interação. É perceber que a linguagem se dá na forma de textos produzidos por sujeitos em interação, que ativam, para isso, uma série de conhecimentos prévios, visando à eficácia do processo interacional.

Segundo Bakhtin (1997), a palavra é território comum entre locutor e receptor. Porém, se o evento comunicativo é construído em torno da argumentação, esse território nem sempre é comum para os interlocutores, pois nessa atividade argumentativa o sujeito elabora seus argumentos para persuadir o interlocutor, com a finalidade de convencê-lo a compartilhar das mesmas ideias, embora saiba que elas podem ser aceitas ou refutadas, ou seja, a pessoa para quem se dirige o sujeito pode se posicionar contra a argumentação ou a favor dela. Para tal, não apenas a palavra é empregada, mas gesticulação, entonação, pausas, sua postura diante dos interlocutores, no caso de textos orais, constituem estratégias persuasivas àquele que produz textos com essa finalidade.

Por isso, o trabalho planejado com leitura e produção de textos cria situações que aproximam o autor/leitor de uma reflexão sobre o próprio aprendizado, atividade metacognitiva que desperta a independência leitora/escritora, a partir da qual ele consegue chegar às próprias conclusões, autoavaliando-se de forma crítica e consciente, em um processo de autocontrole do aprendizado.

Pensando, ainda, na interação e nos alunos enquanto “nativos digitais”, essa reflexão pode ser compartilhada com o uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. Retomando o exemplo do uso do celular para leitura e produção de textos, os alunos podem fazer isso individualmente ou em equipe, enviando suas descobertas, seus textos para os colegas, atitude metacognitiva que favorece a reflexão sobre a própria escrita, sobre o próprio ato de ler e interpretar o que está sendo lido.

Não se trata aqui, contudo, de supervalorizar os textos digitais em detrimento dos impressos, uma vez que ambos possuem sua importância para situações específicas de comunicação, mas reconhecer que o aluno precisa produzir textos escritos para desenvolver suas habilidades de escrita e organização das ideias no papel, e não há impropriedade de também produzir e enviar aos colegas o que realizou, utilizando-se de seus celulares. Da mesma forma, ele precisa se expressar oralmente com desenvoltura e clareza em situações que assim exijam.

Reforça-se, então, a relevância de se empregarem estratégias visando à leitura e produção de textos orais e escritos nas aulas de Língua Portuguesa, reconhecendo, inclusive, a realidade de que os alunos são atraídos pela velocidade e múltiplas facilidades de acesso das novas tecnologias. Trata-se de uma nova geração de alunos *hiperconectada* que consegue,

simultaneamente, fazer uma pesquisa, conversar com amigos, familiares e paqueras em redes sociais, ver o que acontecerá nos capítulos de sua novela preferida, baixar vídeos, livros, ouvir música, trocar seu perfil virtual, postar e curtir fotos, publicar comentários e responder à atividade, por exemplo, sobre ortografia para apresentar ao professor na próxima aula, minimizando e maximizando telas.

Por isso, faz-se necessário e urgente adaptar as práticas docentes a esse cenário midiático. Pensando nessas questões tão atuais, as atividades propostas nesta pesquisa estão norteadas por uma série de sequências dirigidas para atingir um objeto (SCHNEUWLY *et. al.*, 2013, p.82), elaboradas para propor um trabalho com a produção de textos orais e escritos, considerando elementos da teoria da argumentação, para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e estabelecer esse ensino com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes.

A concepção é a de que atividades como as propostas neste trabalho envolvem os alunos mais ativamente quando inserido às sequências o uso de espaços virtuais, pois a tela, as cores, os cliques, o brilho certamente os atraem. O acesso a textos digitais aproximam os alunos da nova era digital à sua realidade. Por exemplo, ler páginas de revista impressa para eles não é o mesmo que acessar a *internet* de seus celulares para ler na versão digital; ler um debate regrado transcrito no livro didático não é o mesmo que assistir a um debate.

No desenvolvimento deste trabalho, serão abordadas questões sobre leitura, escrita oralidade – história, concepção e seu uso na escola –, gêneros textuais, argumentação e operadores argumentativos a partir da perspectiva teórica abordada por Barzerman (2009), Bronckart (2009), Marcuschi (2011, 2014), Fiorin (2000, 2015), Koch e Elias (2016), Koch (2011), dentre outros teóricos citados ao longo desta pesquisa, embasados nos quais traçaram-se objetivos específicos, a saber, apresentar possibilidades de produção de gêneros textuais nas turmas do 9º ano do EF II; construir uma sequência didática abordando o gênero debate regrado; Descrever mecanismos de argumentação; selecionar textos de alunos, observando as etapas de construção das ideias com ênfase na argumentação; relatar experiência aplicada em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental;

Espera-se que a proposta de atividades com gêneros textuais aqui apresentada contribua para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no tocante ao trabalho com leitura e produção de textos orais e escritos com ênfase na argumentação.

2 LEITURA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

A história da leitura e escrita, bem como os estudos da oralidade, revela que a linguagem está onde o homem está e que uma de suas principais características é ser linguageiro, sentir a necessidade de interagir, de trocar e se comunicar, por isso os processos de leitura e escrita na escola, não obstante serem discutidos sob diferentes perspectivas, devem levar em consideração o fato de que são processos desenvolvidos de modo produtivo e dialógico, envolvendo contextos de relações sociocomunicativas. E por se tratar de seres eminentemente orais, é importante refletir a relação oral e escrita, não como modalidades opostas, dicotômicas, mas no lugar de cada uma, quer em contextos fora dos muros da escola quer dentro dela, na formação escolar.

2.1 HISTÓRIA DA LEITURA

Ao se estudar sobre a história da leitura, percebe-se a organização da sociedade a partir do desenvolvimento das possibilidades de comunicação, isto é, através da leitura promoveu-se o relacionamento entre os homens. Relacionar-se é uma necessidade própria dos seres humanos. Desde épocas remotas, como nos tempos das cavernas, o homem sentia a necessidade de se comunicar. Nesse caso, deixava impressa, em rochas e grutas, sua história, sua cultura, seus feitos, registrados, embora de forma rudimentar e através da escrita pictográfica ou rupestre, para que outros homens os conhecessem.

Entre tribos primitivas, as mensagens eram transmitidas, através da leitura de imagens, por exemplo, em cascas de árvores, com riqueza de detalhes para facilitar a compreensão do que lhes agradasse deixar registrado. Segundo Fischer (2006), um grande número de sociedades antigas lia varetas para controle de quantidade e, para sinalizar mensagens simbolicamente lidas de longe, eram usadas bandeiras, fumaça, fogo e reflexos advindos de materiais polidos, pensados para facilitar o entendimento do leitor, ou seja, daqueles que procurassem decifrá-los. Observando, então, o leitor primitivo, pode-se dizer que a decodificação de imagens – figuras pictóricas – também pode ser chamada de leitura.

Dessa forma, a leitura de documentos herdados, muitos datando épocas longínquas, transcende espaço e tempo, permitindo o acesso a informações, que poderiam se perder com a fugacidade das palavras sem registro. Através da história, é possível perceber a importância

da escrita para registros de gerações passadas deixados como legado para leitura de gerações posteriores. Dos textos em tabuinhas de argila aos textos veiculados nas páginas eletrônicas, veem-se as transformações que revolucionaram a comunicação humana.

2.1.1 A leitura na Antiguidade

Denomina-se de Idade Antiga ou Antiguidade o período da história que inicia desde a invenção da escrita, por volta de 4000 a.C. a 3500 a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.) e início da Idade Média, no século V. (SÓHISTÓRIA, 2016). E é nesse período, aproximadamente em 3200 a. C, que os sumérios gravam em argila os pictogramas, permitindo a criação de “sinais” de um sistema de escrita ao fazer com que as figuras representassem sons específicos para comunicação. Mais adiante, os primeiros pictogramas são substituídos, aos poucos, pelos cuneiformes, ou seja, sinais em forma de cunha. Isso assinalou mais uma revolução na escrita e, portanto, na atividade física de ler. Pois “... a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana.” (FISCHER 2006, p. 15). A partir disso, viabiliza-se a leitura de textos mais longos com escrita cada vez mais legível, possibilitando o entendimento daquilo que se escrevia sem grandes dificuldades.

No entanto, ainda não era totalmente possível a leitura como uma atividade de lazer, pois, conforme o que registra Fischer (2006), na Mesopotâmia, o manuseio das tabuletas de argila causava dificuldade, uma vez que, devido ao tamanho, ou eram pequenas demais, forçando a se escrever textos em miniaturas, ou bem maiores, trazendo desconforto ao deslocamento. Por isso, o projeto dos escribas em produzir uma literatura que atraísse leitores à pretendida atividade de lazer fadou-se ao fracasso, restando à leitura, em geral, voltar-se para o trabalho. Somente, por volta de 2500 a.C., que as várias transformações por que passou a escrita cuneiforme possibilitaram a comunicação através do idioma sumério, que continuou sendo empregado mesmo após a invasão dos acádios à Suméria. Fato, segundo Fischer (2006), do qual adveio o idioma grego e o latim clássico.

Essas transformações não ampliaram as capacidades de ler e escrever para todos. Conforme Fischer (2006), tais capacidades eram próprias de uma elite composta por escribas e aristocratas, para os quais foram criadas umas poucas bibliotecas primitivas em cidades como Festos e Atenas, por exemplo. Ainda segundo esse autor, é, por volta do século X a. C., que surge o aramaico, escrita desenvolvida pelos fenícios e transmitida para os gregos (900 a.

C.). Cada um dos vinte e dois sinais representava apenas uma consoante. A essas consoantes foram somadas as cinco vogais, compondo um alfabeto de vinte e sete letras, do qual mais adiante se originaria o alfabeto no latim.

Chartier (2009) escreve que, na Antiguidade, quando a cultura grega desenvolve a escrita alfabética, a leitura é feita em rolos e de forma audível, pois, em sua maioria, os leitores são ouvintes, à mercê de uma leitura realizada por alguém que o levasse a interpretar as ideias do autor ou destoar de suas intenções. Ainda permanecia fortemente a tradição oral, não obstante as muitas transformações ocorridas até então. E é, aproximadamente, no século III a. C. que surge um dos maiores feitos da Grécia Antiga – a Real Biblioteca de Alexandria, com mais de quinhentos mil rolos, o equivalente a mil livros, pois, segundo Chartier (2009, p.118), “uma obra podia ocupar, sozinha, dez, vinte, até trinta rolos.” Quais não seriam as dificuldades manuais para ter acesso a esses livros e realizar uma leitura prazerosa.

Somente alguns anos mais tarde, começa a surgir o livro com páginas, que aos poucos substitui os rolos por volta do século II a. C. e o leitor passa a entrar em contato como a estrutura denominada de códex – “objetos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão de cadernos.” (CHARTIER, 2009, p. 7). Esse livro paginado medeia a leitura na Antiguidade e o modo de ler na Idade Média. Com ele, é possível ler e escrever ao mesmo tempo, pois com os rolos usavam-se ambas as mãos para fazê-lo, isto é, ou lia-se bem ou escrevia. Não era possível fazer as duas ações, por isso um autor ditava as ideias e impressões da leitura feita a um escriba. Assim, as limitações eram muitas para o ato de ler e escrever na Antiguidade.

2.1. 2 A leitura na Idade Média

O período que assinala a Idade Média é marcado por eventos políticos, cuja influência de inúmeros senhores da terra e do controle da Igreja Católica hierarquizava de forma rígida a sociedade da época. Inicia-se com a desintegração do Império Romano do Ocidente (476 d. C.) e termina com o fim do Império Romano do Oriente, marcado pela queda de Constantinopla, por volta do século XV, e pela chegada dos europeus à América. (SOHISTÓRIA, 2016). Nesse período, a instituição mais poderosa era a Igreja Católica, por isso a maioria dos volumes dos centros literários de Roma eram de cunho religioso. Com o Cristianismo medieval, a sociedade romana passa a usar uma nova prática de leitura, a partir

da religião do livro, que disseminava os ensinamentos cristãos do catolicismo em escolas sob a supervisão do clero, espaços onde se aprendia a ler.

Embora nessa época a leitura em voz alta ainda fosse apreciada, o códex possibilitava a leitura silenciosa, murmurada, “que os latinos chamavam de *ruminatio*” (CHARTIER, 2009, p. 121). É nesse momento que surge, então, um número considerável de leitores que mudam a leitura em voz alta para a silenciosa, condição favorecida pelo formato do livro paginado. No entanto, conforme Cavallo e Chartier (2002), o livro nem sempre era destinado à leitura, mesmo se escrevendo bastante na época, voltava-se, em grande parte, para o trabalho ou preces e devoção, empregado como instrumento de salvação ou bem patrimonial. Somente no final do século XI até o XIV, a história da leitura vê-se diante de uma nova tomada de consciência no que concerne ao ato de ler (CAVALLO e CHARTIER, 2002). Aumenta o número de escolas, que abrem espaços para o livro, cuja diversificação permite que o cunho religioso não seja o único abordado. Leitura e escrita são vistas como práticas indissociáveis. Com isso, tem-se início a leitura como atividade escolar, cujo modelo escolástico alcança depois as atividades universitárias.

Percebe-se, então, a contraposição entre o modelo monástico da escrita, ou seja, a ênfase na forma oral – cujos métodos voltam-se para memorização e separam a tarefa de ler da tarefa de escrever – e o modelo escolástico da escrita, que privilegia a leitura silenciosa e estabelece uma relação dessa leitura com o escrito, através da qual o leitor passa a ter liberdade de significado, para isso realiza um trabalho intelectual secreto e interior, além de conferir à atividade de leitura rapidez e agilidade. (CAVALLO e CHARTIER, 2002). O que para esses autores correspondeu à primeira revolução na história da leitura. O ato de ler é agora de responsabilidade do leitor que associa suas experiências e conhecimentos pessoais em busca de significados a partir dos textos que lê.

2.1.3 A leitura na Idade Moderna

Embora o nome “moderna”, semanticamente, esteja relacionado a algo novo ou atual, quando se refere à Idade Moderna, diz respeito ao período de transição do mundo medieval feudal para o mundo capitalista e burguês. O termo, historicamente, explica-se porque os europeus, entre os séculos XV e XVIII, autodenominaram-se assim. (SOHISTÓRIA, 2016).

É nesse contexto de profundas mudanças sociais e culturais que, conforme Cavallo e Chartier (2002), com o advento da impressão, a leitura moderna tem sua primeira revolução. De ordem técnica, a revolução advinda pela imprensa tornou possível que textos até então feitos de maneira manuscrita fossem produzidos e reproduzidos mais rapidamente. Graças a John Gutenberg, no século XV, “de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita.” (CHARTIER, 2009, p. 7). Nessa época, boa parte dos leitores era constituída pela elite – médicos, nobres, ricos comerciantes e integrantes do clero – tal qual acontecia na Idade Média.

Assim, “possuir e ler um livro de verdade [...] era privilégio dos ricos e daqueles de elevado *status* social.” (FISCHER, 2006, p. 206). A divisão entre as classes sociais era fortalecida pela cultura da leitura, na qual uns poucos se destacavam e controlavam os muitos, ou seja, a leitura de livros estava longe de ser privilégio público. Raras vezes, negociantes, artesãos e comerciantes comuns liam. E quando o faziam, era com imperfeição, lendo textos em livretos baratos ou em livros elementares trazidos pelos filhos que frequentavam escolas locais, caso elas existissem. Mesmo assim, por causa da leitura, profundas mudanças estavam ocorrendo. É na Alemanha que elas iniciam, pois essa terra destaca-se pela criação das primeiras prensas, pela maioria dos impressores pioneiros e demanda de livros impressos vendidos por mascates em cidades pequenas, transportando em cavalos, carrinhos ou carroças livros e livretos encadernados em couro. Chegando a essas localidades, em grande parte, rurais, reuniam-se familiares e vizinhos para ouvir o único indivíduo capaz de ler.

Dessa forma, o acesso ao conhecimento instigou questionamentos sobre as relações de poder e isso fez da Alemanha “a mola propulsora da Reforma” (FISCHER, 2006, p. 207), movimento cujo cunho político-religioso idealizava renovar a Igreja Católica romana e resultou na formação das Igrejas Protestantes. Isso porque as instruções do alemão Martinho Lutero se opunham aos ditames da Igreja Católica romana. Essa ensinava ser o livro no qual se baseava a Igreja um mistério e deveria permanecer assim, sendo desvendado apenas pela mediação do poder e da autoridade do líder maior Vossa Santidade, o papa. Contudo, para Lutero e seus seguidores, qualquer pessoa – homem ou mulher – possuía o direito de ler os textos sagrados sem intermediários e em sua própria língua, por essa razão ele traduziu a Bíblia para o alemão. Mas a Alemanha se dividia: por um lado, fervilhavam as publicações luteranas nas regiões norte e central; por outro, no sul da Alemanha, espalhavam-se as versões antiluteranas, apoiando as ordens da Igreja Católica romana. A nova dinâmica da impressão favoreceu essa polêmica e provocou uma fissura social por toda a Europa.

Mais tarde, por volta de 1529, em uma atitude impensada, o imperador Carlos V, para atender às pressões da Igreja Católica, invalidou todas as prerrogativas antes concedidas a Lutero e seus seguidores, atitude que levou vinte príncipes alemães a protestarem através de um manifesto por escrito, cuja principal ideia defendia ser a honra, a salvação e a vida eterna temas de decisão individual diante de Deus. O manifesto fomentou a divisão entre o povo alemão e até hoje assim permanecem (FISCHER, 2006). A defesa estava no direito de as pessoas lerem e pensarem por si próprias, direito que deveria ser iniciado na infância, através da leitura dos Evangelhos e se estendesse a todo o estudo secundário, baseando-se nas sacras Escrituras. Lutero orientava a que todos os cristãos lessem diariamente o Evangelho escrito pelo apóstolo São João e as cartas aos romanos escrita por São Paulo. Afirmava que as pessoas alcançariam a salvação por meio da fé individual advinda da leitura religiosa diária.

Não obstante o descontentamento de muitos clérigos, as traduções da Bíblia, nos mais diversos idiomas, espalharam-se por toda Europa. Uma grande quantidade de volumes do Antigo e do Novo Testamento foi publicada, vendida e lida. Com as prensas da Reforma, foi possível as Escrituras chegarem ao seio familiar e os textos sagrados eram acessíveis a todos os leitores que desejassem tê-los. Entretanto, Lutero começou a concordar com os clérigos que se opunham às várias traduções, pois acreditava que os leitores incultos poderiam chegar a conclusões distorcidas das Escrituras, caso a leitura dos textos fossem superficiais demais. Já a Igreja Católica via nessas traduções a deturpação dos textos originais, podendo enfraquecer a autoridade da Igreja e convence o rei James I a incumbir os principais eruditos do país a realizarem uma nova tradução, dita autorizada pelo rei. Isso fez muitos outros tradutores serem punidos até mesmo levados à morte, acusados de infidelidade e heresia.

Como se vê, a leitura segue passando por muitas transformações e a transição do modo oral para o letrado aconteceu de forma gradual, a mudança oralizada para leitura silenciosa e virtual correspondeu a um processo de adaptação e essa convivência entre as duas formas possibilitou a transição do oral para o escrito. No entanto, foi, por volta do século XVIII, com a construção de bibliotecas particulares e públicas, que o acesso à leitura de diversas coleções se tornou possível. De acordo com Fischer (2006), foi nesse século que bibliotecas e cafés começaram os empréstimos de livros, em especial os romances de moda, cuja permissão dava-se, através do pagamento de uma taxa. A leitura, dessa forma, passou a ser considerada o ato mais importante para o acesso ao conhecimento.

2.1.4 A leitura na Idade Contemporânea

O período marcado pelo Iluminismo – corrente filosófica com ênfase na razão – e pela consolidação do regime capitalista no Ocidente denomina-se Idade Contemporânea, compreendendo ao espaço de tempo no qual ocorre a Revolução Francesa, século XVIII, até os dias atuais. Nesse período, as grandes potências da Europa disputavam por territórios, matérias-primas e espaço no mercado de consumidores (SOHISTORIA, 2006) e o livro francês, com o fortalecimento das ideias iluministas, conquistou os europeus, mas, conforme Fischer (2006), foi a Revolução Francesa responsável por a sociedade conquistar o livro.

Assim, com o crescimento da indústria de livros, a leitura se disseminou por toda parte. Se antes era prerrogativa da elite, quando no máximo as famílias comuns possuíam apenas um ou dois exemplares religiosos, com o comércio de livros, o povo tornou-se alvo para a distribuição em massa. Com isso, quase toda casa possuía um número maior de livros: Bíblia, dicionário, romances de grande circulação e vários livros escolares. À classe média e aos pobres tornou-se possível ler até mesmo os famosos clássicos, pois os exemplares eram barateados. Entretanto, como o valor dos livros era associado ao seu conteúdo, eles “continuavam caros demais para a maior parte do público” (FISCHER, 2006, p. 254), que recorria aos aluguéis e empréstimos nas bibliotecas.

Contudo, com a Revolução Industrial, as fábricas foram impulsionadas pela energia a vapor e os camponeses migraram para as novas fábricas na periferia das cidades. A classe média era formada principalmente por pessoas letradas, mas a massa iletrada era vista como uma ameaça à estabilidade social, por isso, o reino resolve financiar o ensino público para essas populações, doutrinando-lhes conforme suas ideologias, cuja finalidade maior era preparar a mão de obra. O acesso à leitura, portanto, tornou-se bem mais fácil e o sistema de iluminação progredira, facilitando as condições para ler. Os mais beneficiados foram os trabalhadores que estudavam à noite, horário livre para alfabetização.

Nessa época, na Inglaterra e na América do Norte, considerava-se a leitura uma prerrogativa masculina, por isso concebia-se como impróprio uma mulher ser vista lendo. Conceção que durou até o século XX em comunidades judaicas, por exemplo, e permanece até hoje entre os islâmicos. Era socialmente aceito um homem ler e os ouvintes acompanharem sua leitura (FISCHER, 2006). Era ainda bastante popular a leitura em voz alta. Havia escritores que realizavam a leitura em voz alta para outros autores, visando, em geral,

aprimorar os textos. Era comum, alguns autores lerem publicamente suas obras a fim de cativarem as emoções do público. Fazendo assim, eles diziam dar vida aos seus romances. “Charles Dickens era a incorporação da leitura: o homem transformado em livro.” Com ele, “a leitura pública [...] alcançou o ápice.” (FISCHER, 2006, p.252).

Na França, após a Primeira Guerra Mundial, concebe-se a ideia de que para ser pública a leitura deve sair dos muros, ir ao encontro dos leitores, “com ônibus-biblioteca” (CHARTIER, 2009, p. 123). As bibliotecas deveriam circular por bairros e empresas, o que obteve bons resultados.

Nos dias atuais, a tela do computador é o suporte para o texto eletrônico, cuja sequência exposta permite ao leitor reunir textos organizados na memória eletrônica. Evidentemente, que não é a mesma leitura que realizava o leitor do livro em rolo, por exemplo, ou do livro manuscrito ou impresso, organizado em folhas e páginas. O livro em códex era colocado sobre uma mesa, e a leitura era feita, virando-se suas páginas. “A técnica digital torna os textos móveis, maleáveis, abertos [...]” (CHARTIER, 2002, p. 110), Assim, a leitura na tela apresenta-se, em geral, descontínua. Diversos gêneros são lidos em um mesmo suporte – a tela do computador, do *tablet* ou celular. Existe, então, uma nova relação com o texto, ou seja, o contato corporal com o códex já não existe com a leitura eletrônica. Vive-se a era do chamado “ciberespaço”, que na concepção de Lèvy (1999, p.17) “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. No “ciberespaço, o leitor se vê diante de novas condições criadas por esse ambiente virtual, pelo qual surgem novas e inúmeras possibilidades para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ao longo de sua história, a leitura passou por muitas transformações, no entanto, não perdeu sua importância para os leitores, pois, como considera Fisher (2006, p.7):

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.

Sob essa perspectiva, a leitura é vista como um indicador do avanço da própria humanidade e pode ser concebida de modos diferentes, dependendo da concepção que se tem de sujeito, língua, texto e sentido.

2.2.1 Leitura com foco no autor

Segundo o que afirmam Koch e Elias (2014, p.9), a concepção de língua como representação do pensamento refere-se à concepção de “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”, passando o texto a ser um produto do pensamento do autor e o leitor assume um papel passivo, de mero receptor da representação mental desse produtor. A leitura é concebida como uma atividade de captação das ideias do autor e são desconsiderados os conhecimentos e as experiências do leitor, ou seja, não acontece a interação autor-texto-leitor, pois a atenção está centrada no autor e em suas intenções.

Quando a língua é vista sob essa perspectiva, o que reina nas aulas de Língua Portuguesa são os estudos linguísticos voltados à gramática normativa. Não se trata aqui, contudo, de afirmar que não há por que ensinar gramática, pois, além de ser um direito do aluno em aprender o funcionamento da língua, é um dever do professor ensinar a gramática que faça os alunos “entender e compor, de forma adequada, textos orais e escritos.” (ANTUNES, 2013, p.96)

2.2.2 Leitura com foco no texto

Conceber a língua como instrumento é determinar o assujeitamento do leitor ao sistema e apresentar o texto como simples produto da codificação do emissor, exigindo do leitor/ouvinte uma leitura centrada no texto, uma decifração do sentido das palavras e estruturas. Para Koch e Elias (2014), nessa concepção, a explicação para qualquer fenômeno e de qualquer comportamento dos sujeitos tem como base o sistema, seja linguístico ou social.

O foco no texto desconsidera os implícitos e pressupostos, pois, para essa perspectiva, tudo está dito através do texto. Ducrot (1987) sugere pensar na possibilidade de o dito denunciar o dizer e de que texto corresponde ao dito mais o não dito, cabendo ao leitor perceber a subjetividade do *eu* na interpretação dos sentidos, na enunciação posta através da linguagem e não somente centrar a leitura na decodificação. É evidente que uma das condições para o aluno ser inserido no mundo da leitura, da cultura do letramento é aprender a decifrar

os sinais gráficos, mas o foco do trabalho com texto não deve se limitar a essa condição, haja vista o acesso à leitura e à competência em produção de textos orais ou escritos ser um direito de todos e não um privilégio de poucos.

2.2.3 Leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor

Concebe-se, nessa perspectiva, a língua como processo interacional, ou seja, de forma dialógica e os sujeitos interagem como atores sociais, construídos no texto (KOCH, ELIAS, 2014). Nessa concepção, a leitura é uma atividade interativa, complexa, rica em produção de sentidos, que são construídos através do diálogo entre os interlocutores. Diferente das concepções anteriores, aqui o texto é visto com lugar de implícitos, identificados à medida que ocorre a interação entre autor-texto-leitor, evento que se realiza com base em elementos linguísticos encontrados na superfície e organização textuais, ativando um amplo conjunto de saberes no contexto sociocognitivo. Assim, os sentidos são construídos na relação dialógica dos sujeitos com o texto, uma vez que não preexistem à leitura, mas são negociados entre os interlocutores.

2.3 PRÁTICAS ESCOLARES

Ler é uma atividade altamente complexa, que acontece em eventos comunicativos envolvendo não apenas aspectos de natureza semântica, mas fonéticos, culturais, ideológicos e filosóficos, pois todos não leem da mesma forma. Cada leitor é confrontado por um conjunto significações plurais e móveis, que dependem das competências ou das expectativas no ato de ler. “A leitura não está, ainda, inscrita no texto” (CHARTIER, 1998, p.11), é preciso que haja um leitor que dialogue com esse texto para construção de sentidos.

Na escola, a leitura é a atividade fundamental para a formação dos alunos. Antes de aprender a escrever, eles precisam ser ensinados a ler, a ter contato com vários gêneros textuais durante as aulas, não apenas de Língua Portuguesa – concepção ingênua, disseminada ao longo dos anos. Ele precisa, por exemplo, entender o comando da questão de Matemática para resolver cálculos. E isso somente é possível se ele souber ler o enunciado da questão. Às vezes, o aluno sente dificuldade em responder às questões em avaliações internas e externas, por não entender o que o enunciado está pedindo. Por isso, se o ensino de Língua Portuguesa priorizar mais a escrita do que a leitura, esse quadro se agravará ainda mais. Desde cedo,

ensinam-se letras, famílias silábicas, palavras, frases, textos descontextualizados e exige-se que o aluno leia acompanhando os sons das letras escritas. Postura fadada ao fracasso, pois, com esse método, não acontece formação de leitores, mas reprodução mecanizada que retarda o processo de apropriação da leitura profícua. O objetivo da escrita é a leitura e não o contrário. A inversão desse objetivo, possivelmente, é um dos principais fatores do fracasso da escola em formar leitores. Para escrever bem é preciso saber ler o que escreve, em outras palavras, a habilidade de ler antecede a própria escrita.

Sob esse ponto de vista, observa-se que, historicamente, as pessoas leem mais do que escrevem e a prática de ler passa a ser uma estratégia de o indivíduo preencher a solidão, refletir, meditar e, às vezes, até fugir da agitação. Leem-se, por exemplo, textos impressos ou virtuais. Obviamente, no passado, a predominância era para os primeiros, mas com o avanço tecnológico, os textos mais lidos encontram-se em suportes atrativos, multifacetados: telas iluminadas de televisores, computadores e celulares. O aluno precisa entender, no entanto, que um livro não se resume a um amontoado de papel impresso, ou pedras preciosas trancadas nas estantes escolares, ele é uma publicação gráfica que reflete os valores culturais e que pode proporcionar momentos prazerosos de leitura e descobertas. E que ouvir também é uma forma de ler, ler-se a fala do outro, a leitura do outro. Logo, cada leitura possui características próprias a cada situação, por exemplo, comumente, não se lê um poema da mesma forma que se lê uma questão de Matemática.

Entretanto, com a ênfase no ensino de gramática, concebido como o ensino de classes de palavras, longe de qualquer contexto de interação, pouco ou nenhum tempo significativo é reservado para a leitura e o texto é empregado como pretexto para estudar essas nomenclaturas. Os discursos repetem-se na sala dos professores e em encontros pedagógicos: *Eles não sabem ler, Eles não se interessam, Os alunos não sabem escrever, Eles não querem produzir textos*. Porém, a condição de leitor não é nata, muito menos a de autor, porquanto o bom leitor se forma à medida que consegue assimilar o conhecimento, a interiorização e reflexão, conseguindo, pois, perceber que a escolha de uma palavra e não de outra é significativa. Assim, a escola não deve ignorar suas responsabilidades sociais diante dessa situação. Não deve desconsiderar que a extensão do convívio escolar, na vida das pessoas, é a leitura e que, citando Cagliari (1989, p. 148), “a maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. É, portanto, dever de toda a escola, mas não exclusivamente dela. Outras instituições sociais como, por exemplo, a família, a igreja, as associações comunitárias, os

meios de comunicação deveriam também intervir e assumir suas funções sociais frente ao ensino de leitura, promovendo a ampliação das competências em linguagem.

No entanto, não se atenua o papel da escola, especificamente, por ser a instituição social encarregada de desenvolver atividades para promover a sistematização da formação educacional da comunidade. Como se trata de uma tarefa social, é preciso envolver a família para participar dessa empreitada, visando promover a convivência do aluno com a cultura letrada. Ou seja, a ausência de programas e ações para estabelecer a aliança entre escola e família tem prejudicado a formação de leitores, orientando o trabalho pedagógico voltado para leitura a partir da identificação do que os alunos já sabem, o que não sabem e o que precisam saber. Trata-se, pois, de desenvolver metodologias focadas no aluno, sem desconsiderar a importância da mediação dialógica que respeite os antecedentes socioculturais e linguísticos dele, a fim de desenvolver competências e habilidades metacognitivas nas ações de ler e escrever, promovendo o letramento e o exercício da cidadania.

3 ORALIDADE E ESCRITA

A oralidade é uma prática social inerente ao ser humano (MARCUSCHI, 2001, p.24), por isso quando a criança chega à escola já domina a língua falada. Isso leva à consideração de que a oralidade, interativamente ao lado da escrita, é o maior meio de expressão e de atividade comunicativa. Segundo Cagliari (1995, p.18), “as pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem. Se cada um falasse como quisesse, jamais poderia existir a linguagem na sociedade”, dessa forma, a língua, tanto na fala como na escrita, reflete a organização da sociedade, visto que há uma funcionalidade, geralmente, mais visível na fala.

Considerando-se fala como manifestação da prática oral, observa-se que é adquirida naturalmente em contextos informais no cotidiano das pessoas e nas relações sociais e dialógicas que se instauram logo cedo, desde um sorriso que o bebê recebe da mãe até o pequeno vocabulário de uma criança com três anos de idade. Embora com vocabulário pequeno, ela é capaz de entender palavras que não fazem parte dele, ouve-as em contextos linguísticos específicos e as que desconhecem perguntam a outros o seu significado. E esse número de palavras vai aumentando à medida que as necessidades comunicativas vão acontecendo. Bem como as escolhas frente a variações sociolinguísticas e socioculturais, pois irá dizer “nóis vai” ou “nós vamos”, por exemplo.

Dessa forma, antes de entrar na escola, a criança já consegue se comunicar enquanto falante nativa de uma língua e dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais próprios de seu vernáculo. Entretanto, pode certamente se chocar frente aos preconceitos dialetais e ter problemas para se comunicar oralmente, podendo ocorrer um bloqueio e prejudicar sua habilidade de expressão oral, acarretando reprovações e evasão escolares. Ao se calarem, demonstram não se considerarem capazes de reagir linguisticamente diante do poder que a escola possui de apontar-lhe os “erros dialetais” do português e quando chegam a outras séries mais adiante dizem não saber falar, mas esse é um tema abrangente e requer uma pesquisa mais detida.

Por outro lado, a visão docente sobre o trabalho com o oral na escola pode corroborar com o agravamento dessa postura dos alunos que se inibem na hora de se expressar. Em uma pesquisa realizada por Schneuwly (2013), com aproximadamente 50 professores questionados sobre o que é o *oral*, o psicólogo suíço organizou as 25 respostas recebidas em três grandes

grupos, a saber, o grupo do oral como materialidade – a concepção do oral por esses professores é a materialização do discurso por meio da voz, por meio da boca e ainda por meio do corpo –; o grupo do oral como espontaneidade – vê-se o oral como meio para se expressar, ou seja, usar as próprias palavras para transmitir ideias – e, por fim, o grupo que trabalha o oral como norma – nessa perspectiva, o oral é visto como dependente da norma escrita. A análise das respostas apontou que, na opinião majoritária,

O verdadeiro oral é, por um lado aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos em aulas diversas. Nem um nem outro, são suscetíveis de se tornarem, objetos de ensino: o oral ‘puro’ escapa de qualquer intervenção sistemática [...] (SCHNEUWLY, 2013, p.112)

Assim, o oral ensinado visa preparar para a escrita, isto é, trata-se da oralização de um escrito, introduzindo o aluno ao ensino das normas da escrita frente a situações de produção oral, nas quais a intervenção do professor se volta para a construção de frases completas ou para atividades de leitura em voz alta, o que, segundo o pesquisador suíço, representa 70% das atividades orais. Os resultados opõem-se ao papel da escola apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), sob uma visão interacionista, para a qual, prioritariamente, quanto ao funcionamento comunicativo dos alunos, a escola deverá

- prepará-los para dominar sua língua, nas situações variadas, oferecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo, consciente e voluntária, favorecendo procedimentos de avaliação formativa de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2013, p.42);

Nessa perspectiva, concebe-se que o oral precisa ser trabalhado em sala de aula aliado à reflexão, à metacognição, incentivando o aluno a reconhecer-se como sujeito interativo e transformador de situações nas quais se encontre inserido – transformando e sendo transformado – dominando o conhecimento das regras de uso da linguagem e adequando-o a diferentes situações sociocomunicativas, além de ampliar sua bagagem linguística, à medida que adquire termos e expressões para ele novos, sabendo reconhecer possíveis desvios quanto ao emprego da modalidade preconizada como padrão, corrigindo-os, quando assim for

necessário. Pois, como a língua é instrumento de comunicação, ou seja, por o oral funcionar de forma específica, uma vez que faz parte do cotidiano das pessoas, mesmo antes da escola, “a pedagogia do oral: trata-se da única atividade escolar que exige apenas aperfeiçoamento e não ‘aprendizagem’ [...]” (MILANEZ, 1993, p.28).

Dessa forma, as situações de ensino precisam ser planejadas para que o aluno ultrapasse seus próprios limites no ato da comunicação efetiva, tendo em vista a finalidade, o destinatário, as interações entre os interlocutores e a adaptação ao contexto discursivo. Frente a isso, é importante que os alunos comecem a perceber que a escolha de um gênero é norteadada pela esfera comunicativa, da qual fazem parte as necessidades temáticas, os interlocutores e a intencionalidade do locutor. Ou seja, a escolha de um gênero acontece porque um locutor vê-se diante da necessidade de agir linguisticamente, atendendo a determinações pré-estabelecidas como o lugar social, o destinatário, o tema e a finalidade para que aconteça a comunicação.

Nesse contexto de necessidades reais e sociocomunicativas, a escola precisa reconhecer a importância de se trabalhar a oralidade em suas atividades cotidianas e incentivar os alunos a produzirem textos orais, permitindo-lhes desenvolver a capacidade própria dos seres humanos que é a faculdade da linguagem. Começar ouvindo-os já é uma atitude coerente, pois os alunos podem não falar como a escola prescreve, mas, certamente, surpreenderá com a seriedade com que eles falam sobre diversos temas, expondo suas verdades e suas recusas diante de situações argumentativas.

Além disso, os PCN, especificamente no eixo do trabalho com a língua oral, estabelecem que se devem trabalhar os usos e formas da língua oral, bem como a análise e reflexão sobre a língua: uso → reflexão → uso (BRASIL, 2001). Ou seja, para esse documento, o objetivo da escola, quanto ao ensino de Língua Portuguesa no eixo da oralidade, não é “ensinar o aluno a falar”, pois desde criança ele já é um falante nativo de sua língua. Reforçar o preconceito linguístico é um equívoco que precisa ser desfeito pela escola, já que foi ela que o estabeleceu em seus muros, prestigiando um dialeto em detrimento de outros. Quanto a isso, o documento oficial estabelece no tocante à língua oral em seus usos e formas que:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos - por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social - com a esperança de

evitar que escrevessem errado. Reforçou assim preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem e instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 2001, p.39)

O texto reforça a ideia de que trabalhar com a língua falada contribui para a aquisição da língua escrita. Como afirma Castilho (1998, p. 13):

[...] não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Portanto, a escola precisa preparar os alunos para o convívio social, falar em público, tomando a palavra de forma proficiente. Favorecer eventos comunicativos formais, pois os informais os alunos já dominam em suas relações cotidianas fora da escola e dentro dela com seus colegas em conversas descontraídas e espontâneas. Não se trata aqui de, como já foi mencionado no tópico referente à fala e escrita, de denotar superioridade para uma modalidade em relação à outra, mas de destacar a importância de se trabalhar textos para estabelecer a prática do ensino de língua portuguesa com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes.

Quanto à relação fala/escrita, Marcuschi (2001) alerta que a oralidade e a escrita se dão num *continuum* tipológico, em outras palavras, embora cada modalidade apresente características específicas, não há diferenças essenciais entre elas, nem, tampouco, grandes oposições. Na relação fala e escrita, com base na visão não-dicotômica defendida pelo sociointeracionismo, esse linguista formulou, em gráfico, uma primeira explicação demonstrada na Figura 1 a seguir:

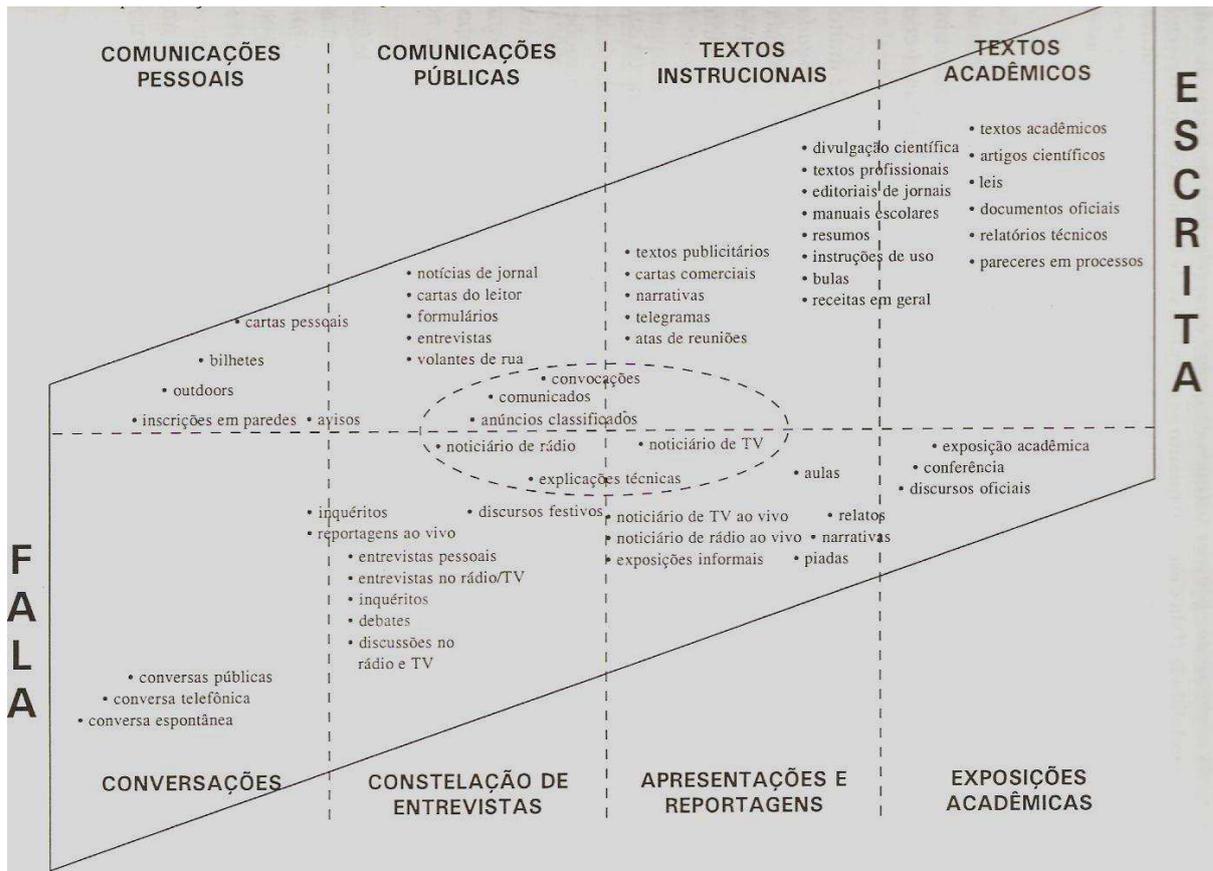


Figura 1: Gráfico representativo do *continuum* fala e escrita

Fonte: MARCUSCHI, 2001, p.41

Com esse gráfico, procura-se explicar que a variação entre tais modalidades ocorre em um *continuum* e que a comparação entre elas deve levar em consideração esse *continuum*, posto ser ele que envolve as condições de produção e uso da língua. Logo, os gêneros textuais se distinguem pelo contínuo entre ambas as modalidades, correlacionando-as quanto às estratégias de formulação, pelas quais o contínuo de características que determinam as variações das estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, dentre outras variações, ocorre num contínuo de variações, por isso, a existência de semelhanças e diferenças em contínuos sobrepostos.

Nessa perspectiva, as relações entre fala e escrita apontam que ambas possuem características diferentes, perpassando por um constante dinamismo, no qual se observa um *continuum* por que se manifestam essas duas modalidades de uso da língua. Se, por um lado, a escrita deve ser vista não como um bem natural, mas como um fato histórico, é preciso reconhecer a oralidade como prática social inerente ao ser humano. Ou seja, embora a escrita denote prestígio social e a tradição oral prestigie mais a fala que a escrita, não se pode afirmar que uma é superior à outra, visto que, sob a perspectiva dos usos cotidianos da língua em seu

funcionamento, vê-se a relação fala e escrita, manifesta em um *continuum*, e não a dicotomia de fala *versus* escrita como polos opostos.

3.1 FALA E ESCRITA

A proximidade entre fala e escrita acontece em uma relação estreita, parecendo haver uma fusão de ambas, especialmente, se a perspectiva se volta para o contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, sob uma visão funcional em um contínuo de variações, considerando-se que não há duas línguas, mas modalidades que convivem com gradações e interconexões, permitindo aos usuários da língua estabelecer comunicação em suas atividades discursivas. Tal visão parte do princípio de que não é a língua que funda os usos, mas o contrário, ou seja, “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em uma dada situação” (MARCUSCHI, 2001, p.9). Assim, nesta pesquisa, concebe-se a fala enquanto manifestação da prática oral e a escrita enquanto manifestação de letramento e não como representação da fala, como se verá adiante.

Nessa perspectiva, considera-se a distribuição dos usos da fala e da escrita na vida cotidiana dos falantes, observando as semelhanças e diferenças entre elas, concebendo língua e texto inseridos em um conjunto de práticas sociais. Não há, portanto, oposição entre oralidade e escrita, nem dicotomia, antes, observa-se que elas interagem e se complementam no contexto das práticas sociais e culturais, adequando-se aos usos que se faz da língua. Isso remete à concepção de que a faculdade da linguagem é humana e mais do que reconhecê-la assim, é necessário observar a importância do que se faz com essa capacidade.

A escrita é uma tecnologia, mas também é um bem social de grande significado para enfrentar o dia a dia nos espaços de interação, sejam nos centros urbanos ou rurais, fato que impregnou as culturas de um modo geral da visão de empoderamento, *status*. Apesar da concepção de que o homem é um ser que fala e não um ser que escreve, não se deve equivocar-se estabelecendo uma relação de superioridade entre fala e escrita, ao defender que a fala é primária e a escrita é derivada, haja vista a escrita não ser a representação da fala, por, em parte, não conseguir reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, por exemplo, a gestualidade, a prosódia, movimentos do corpo. Tanto a fala como a escrita apresentam elementos significativos próprios, por isso se complementam. Na escrita, há elementos como

o tamanho e o tipo das letras, cores e formatos que não é possível se ver na fala. Tais características que lhes são próprias não as tornam opostas ou dicotômicas, mas interativas, permitindo a construção de textos coesos e coerentes em exposições formais e informais, assim como com variações linguísticas, sociais e dialetais.

Dessa forma, a oralidade não é mais prestigiosa que a escrita, apesar de toda tradição oral, pois os usos da escrita adquirem valor social independente da primazia cronológica da oralidade. O relevante, contudo, não é observar possíveis relações de primazia ou superioridade, mas observar como o uso da língua determina o papel dela e o lugar onde se insere, eventos postos em um eixo contínuo sócio-histórico de práticas sociais. Por exemplo, há eventos comunicativos escritos que apresentam características peculiares da oralidade e da escrita: em uma conversa entre internautas em tempo real em espaços conhecidos como salas de *bate-papos*, percebe-se que o texto é misto nesse gênero comunicativo, pois ocorre o entrecruzamento de fala e escrita, no qual o teclar ou o digitar constituem-se uma moderna forma de comunicação através da escrita. Outros eventos sociais básicos de práticas comunicativas apresentam o paralelo direto entre escrita e oralidade, são contextos cotidianos como a família, a escola, o local de trabalho, a vida burocrática nos quais o uso da escrita e da oralidade varia de objetivos e ênfases, e, assim, surgem os gêneros textuais e as formas comunicativas, inseridos em contextos sociocomunicativos.

Em todas essas situações, percebe-se que fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais resultantes de um contexto de uso real da língua. Jornais e revistas são escritos e lidos, mensagens instantâneas escritas ou com áudios nas mídias também, as conversas informais cotidianas ou as atas, receitas culinárias ou médicas, as multas de trânsito, as anotações gerais realizadas na escola, as faturas de contas de água, energia elétrica, telefone e outras situações sociais, nas quais se observam o uso real da língua são exemplos de eventos comunicativos em que essas modalidades interagem e se complementam, ou seja, no mundo pós-moderno, a oralidade e a escrita são indispensáveis e apresentam papéis e contextos de uso variados, bem como condições e finalidades diversos.

Para Marcuschi (2001, p.25), a fala é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”, caracterizando-se “pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos”, associados a “uma série de recursos expressivos, tal como gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.” E a escrita é concebida por esse autor como “um modo de produção textual-discursiva para fins

comunicativos com certas especificidades materiais” e caracteriza-se, principalmente, por sua constituição gráfica. “Neste sentido, os termos *fala* e *escrita* passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código”.

3.2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

A escrita é concebida associada ao modo como se entende a linguagem, o texto e o sujeito escritor, por isso, o ensino da escrita está atrelado à concepção que se tem de linguagem, de texto e de sujeito escritor. Nesse sentido, há diversas perspectivas sobre o que é a escrita, envolvendo a questão de certa complexidade de terminologias, contudo, esta pesquisa fundamentou-se, principalmente, na abordagem de Koch e Elias (2014).

3.2.1 *Escrita com foco na língua*

A concepção de que para escrever bem é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, durante muitos anos, orientou as práticas docentes, através das quais os professores aplicavam exercícios extensos sobre, por exemplo, acentuação gráfica, pontuação, colocação pronominal, crase e ortografia, cuja finalidade era que os alunos estudassem em frases descontextualizadas regras gramaticais e se capacitassem a reproduzi-las em suas produções textuais. A essa perspectiva subjazia a concepção de linguagem como um sistema engessado, fechado com regras fixas do qual o escritor deveria se apropriar, ou seja, ser um sujeito pré-determinado pelo sistema. Koch e Elias (2014, p.33) apontam que nessa concepção “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. As implicitudes e os pressupostos não têm espaço, nessa concepção de texto, pois, observam essas autoras, nela “o que está escrito é o que deve ser entendido”, haja vista o uso de o código ser determinado pelo princípio da transparência e o que está escrito centrar-se a uma linearidade.

3.2.2 *Escrita com foco no escritor*

A concepção de língua como representação do pensamento e de “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH, ELIAS, 2014, p.33)

defende a transposição dessa representação para o papel, restando ao leitor captar da maneira como o escritor a mentalizou. Dessa forma, segundo essas autoras, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do escritor” e entende-se a escrita “como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”.

3.2.3 Escrita com foco na interação

Na concepção interacional ou dialógica da língua, vê-se a escrita como produção textual, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” ((KOCH, ELIAS, 2014, p.34). Ou seja, de forma não linear, o produtor pensa não apenas no que escreverá, mas também em seu leitor, em um processo de escrita, leitura e reescrita, orientado pelo princípio interacional.

Nessa concepção, não se compreende a escrita apenas em relação à apropriação do sistema e regras gramaticais, tampouco ao pensamento e intenções daquele que escreve, foca-se, contudo, na interação entre escritor e leitor, em outras palavras, escritor e leitor “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, permitindo aos participantes da interação detectar os implícitos em um contexto sociocognitivo.

A escrita, assim, assume o sentido de produto dessa interação, não somente o resultado do uso do código e de suas regras, nem apenas das intenções do escritor, realizando-se com base em elementos linguísticos e em sua forma de organização, o que requer, no interior do evento comunicativo, que o escritor acione um vasto conjunto de conhecimentos dele e do leitor em uma relação dialógica.

3.2.4 Escrita na escola

No cotidiano escolar, quando se pede aos alunos para escreverem textos, eles dizem que não sabem escrever ou não querem escrever. Ou ainda fazem a pergunta: “Para que escrever?”. É uma realidade que aponta uma visão abstrata de escrita e o ato de escrever como mero cumprimento de um dever disseminado nas escolas. Isso se contrapõe ao que afirma Calkins (1989, p. 15) ao dizer que “os seres humanos sentem uma profunda necessidade de

representar sua experiência neste mundo através da escrita.” e que “escrevemos porque queremos entender nossas vidas”. Ao longo da história, os homens se apropriaram de sinais para escreverem, nas cavernas escreveram suas histórias com pictogramas rudimentares em pedras. Canetas, lápis, teclados e até batons são ferramentas usadas para se escrever em lugares dos mais comuns e previsíveis como agendas, cadernos, *e-mails*, aos mais inusitados como paredes dos banheiros e uniformes escolares.

Então, por que a aversão dos alunos em escreverem nas escolas? Ainda conforme Calkins (1989, p.16), essa atitude pode estar relacionada ao bloqueio causado por temas vazios ou a maneira como são “corrigidos” os textos com caneta vermelha. Para essa autora, bloqueiam-se, nas escolas, as “razões naturais e permanentes para escrever” e, no lugar da ânsia para escrever e registrar-se, fica a passividade, o bocejar frente a uma delimitação de linhas e assuntos poucos discutidos e sem importância para os alunos. E depois segue o ciclo de correções de um texto primitivo sem avanços ou reescrituras. “Quando os estudantes resistem à escrita, os professores resistem ao seu ensino” (CALKINS, 1989, p.16).

Não obstante essa negativa realidade, é essencial conceber a escrita como oportunidade para argumentar, expor opiniões, aprender a selecionar o essencial para cada evento comunicativo, compreender em que condições e finalidades se escreve na escola e fora dela. Por que um gênero textual foi escolhido em vez de outros e qual a funcionalidade dele.

4 ARGUMENTAÇÃO E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

A comunicação é fundamental para que se realizem as relações interdiscursivas dos falantes/usuários de uma língua. O relacionamento do homem com seus semelhantes e com o mundo a sua volta é mediatizado pela e na linguagem. Nessa perspectiva, entende-se ser necessário para acontecer a comunicação que se conheçam as ideias, desejos, projetos e sentimentos de cada ser humano, tendo em vista as escolhas e transmissão da habilidade e capacidade crítica sobre as informações produzidas constantemente. É imprescindível, assim, perceber que a interação social, através da língua, apresenta como característica fundamental a argumentatividade, porquanto a capacidade de avaliar, julgar, criticar e formar juízos de valor é peculiar ao ser humano. Se, por um lado, o homem é dotado dessa capacidade crítica de refletir sobre si mesmo e seus semelhantes, por outro, através do discurso, ele se utiliza de uma ação verbal – carregada de intencionalidade – para tentar influir esses juízos de valor no comportamento de seu interlocutor, compartilhando certas opiniões que defende.

4.1 ARGUMENTAR/PERSUADIR

O ato de argumentar, ou seja, a maneira como se organiza o discurso quanto ao sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico. Assim, acreditar na neutralidade de um discurso seria ingênuo*, haja vista a ideologia subjacente em todo e qualquer discurso. A questão agora perpassa ao campo da oratória, apontando ser preciso o entendimento da realidade e a consciência de que é possível revelar argumentos críticos com planejamentos para agir sobre o contexto social, isto é, adequar a linguagem às diferentes situações comunicativas, realizando a interação por meio de discursos e suas intencionalidades. Isso remete ao que defendia Aristóteles (384-322 a.C.), em sua organização da oratória. Para ele, o discurso deve ser observado em sua estrutura e funcionamento e a retórica deve ser empregada para alcançar a persuasão. Em *Arte retórica*, considerado um dos manuais clássicos para o estudo de determinadas questões ligadas aos processos que compõem o texto, o escritor grego apresenta estratégias para se construir o texto persuasivo, mencionando o uso da linguagem argumentativa e aspectos importantes dela. Aristóteles aponta regras para todas

* Sobre neutralidade e ideologia no discurso, sugere-se a leitura de Citelli, Signo e persuasão. In: *Linguagem e Persuasão*. 3. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988. p. 23-36. Koch, Discurso e argumentação. In: *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-19.

as formas discursivas, pois afirma que tais regras devem ser aplicadas para que aconteçam os discursos persuasivos. Haja vista a retórica ser tomada, por Aristóteles, como um *corpus* com determinado objeto e um método de verificação a fim de se produzir a persuasão. Por isso afirma que:

[...] a retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; [...]. (ARISTÓTELES *apud* CITELLI, 1994, p.10).

Dessa forma, a arte de bem dizer aristotélica analisa a eficácia do modo de como se é dito, “o domínio de processo, de formas, instâncias, modos de argumentar.” (CITELLI, 1994, p. 11). Considerando essa perspectiva, pode-se afirmar que a retórica não é persuasão, mas que a persuasão utiliza-se da retórica para convencer os interlocutores na interação verbal.

Uma nova retórica em Perelman (2005) redescobre o valor da retórica aristotélica, pois ele procura unir o estudo da palavra e a produção do texto persuasivo à concepção grega de retórica e argumentação. Para esse autor, os processos argumentativos são condicionados, em parte, pela extensão do auditório e por ser essa variedade de auditórios quase infinita, o orador vê-se em confronto, frente a inúmeros problemas, por isso busca uma técnica argumentativa para empregar a objetividade, visando que as teses defendidas sejam aceitas por todos. Surge, assim, a retomada do debate universal “entre os partidários da verdade e os da opinião, entrefilósofos, indagadores de absoluto, e retores, envolvidos na ação” (PERELMAN, 2005, p.30). E é nesse debate que se elabora a distinção entre *persuadir* e *convencer*.

Duas perspectivas são apresentadas – aquela relacionada aos que se preocupam com o resultado e à dos que estão preocupados com o caráter racional da adesão. Para os primeiros, *persuadir* é mais do que convencer, uma vez que a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. É preciso convencer, persuadindo. Para os últimos, convencer é mais do que persuadir, porquanto o aspecto racional da convicção pode depender dos meios utilizados como das faculdades às quais o orador se dirige. Para Perelman (2005), uma argumentação será chamada de persuasiva quando se pretende valer para um auditório particular; e convincente àquela que visa obter a adesão de todo ser racional. Em todo caso, o autor/orador empenhará todos os esforços para convencer o auditório/público a que se dirija. Buscar convencer é ato próprio do ser humano, sendo ele ser, essencialmente, da palavra.

Então, como a palavra caracteriza o homem, ele a utiliza construindo sentidos, de forma autônoma, informativa e argumentativa, organizando seus discursos em textos*, que se constroem a partir de outros discursos seus e de outros. A essa relação entre discursos, a Teoria da Argumentação chama de polifonia, o que no dizer de Koch (2013) são multivozes encontradas nos discursos, por isso:

A noção de polifonia, elaborada por Oswald Ducrot e, entre nós, por Carlos Vogt, pode ser definida como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutor (es), a terceiros ou à opinião pública em geral. (KOCH, 2013, p.137).

A autora ainda considera que “a polifonia é um fato constante no discurso”, na qual a possibilidade de extrair consequências de uma asserção é oferecida ao locutor. Ou seja, a polifonia pode ser percebida através de um evento, no qual haja um locutor único, mas com dois atos de asserção atribuídos a enunciadores diferentes. Alguns fatores, conforme Koch (2013) ajudam na identificação da polifonia nos textos.

4.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Ao considerar que a argumentatividade está inscrita na gramática de cada língua e que a sequência de um texto é construída por encadeamentos possíveis com outros encadeamentos capazes de continuá-lo, observa-se a existência de enunciados com traços constitutivos empregados para influenciar ou orientar o interlocutor para determinados tipos de conclusão, excluindo-se outros. Assim, orientam-se as conclusões, as quais podem servir de argumento, ou seja, existem mecanismos que denotam força argumentativa num texto. Esses mecanismos recebem o nome de operadores ou marcadores argumentativos. Para Fiorin & Savioli (2000, p. 375),

[...] cada um desses conectores, além de ligar as partes do texto, estabelece uma certa relação semântica (causa, finalidade, conclusão, contradição, condição, etc.), que possui uma dada função argumentativa no texto. Quando se escreve, é preciso

* O conceito de discurso e texto é bastante complexo. Mas vários bons autores trazem de forma clara concepções que contribuem para esse estudo. A exemplo disso, Citelli, A coerência textual. In: O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994. pp. 21-24. Marcuschi, Noção de língua, texto, textualidade e processos de textualização. In: Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.p. 58-86.

usar o conector adequado ao tipo de relação que se quer exprimir, com vistas à elaboração da argumentação.

Isto é, para que se estabeleça a argumentação dentro de um texto oral ou escrito é imprescindível que haja coesão e coerência. E a escolha ou substituição adequada desses operadores não deve ser feita aleatoriamente, uma vez que esses elementos não são vazios de sentido. Isso leva à observação de que todo texto, seja ele oral ou escrito, quanto à produção de sentido entre locutor e interlocutor, constrói-se por meio de segmentos textuais que ligam um argumento a outro, com o propósito de remeter o interlocutor a uma determinada conclusão, a um determinado sentido enunciativo para aquilo que está dito.

Por exemplo, no seguinte período *A inflação estabilizou-se, mas os preços dos produtos estão aumentando*, o conector *mas* é adequado a esse enunciado pela relação lógico-semântica de oposição, por contrapor elementos com orientação argumentativa contrária. Para que, em tese, os preços dos produtos não aumentem, é preciso que a inflação pare de subir. Porém, como a inflação se estabilizou, esperava-se que os preços dos produtos não disparassem. O fato de os preços estarem aumentando opõe-se à ideia de estabilidade da inflação. Por isso, a escolha desse operador argumentativo, cuja substituição poderia ter outros de mesmo sentido, tais como, porém, entretanto, todavia, contudo. No entanto, seria descabida a substituição por operadores como *portanto* ou *porque* que indicam, respectivamente, conclusão e causa, pois o texto, do ponto de vista argumentativo, deve apresentar relação com tais elementos para a orientação discursiva.

Quanto ao trabalho com gêneros textuais como carta do leitor, júri simulado e debate regrado – textos que apresentam um alto grau argumentativo –, orienta-se o aluno/autor para que conheça os recursos linguísticos responsáveis pela organização da estrutura argumentativa desses textos, entre eles, os operadores argumentativos. Koch (2011, p. 101) observa ser

Importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas*, *porém*, *embora*, *já que*, *pois etc.*, e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais.

Para essa autora, esses elementos são recuperados no texto, pois determinam o valor argumentativo dos enunciados, sendo, portanto, importantes marcas linguísticas da

enunciação. A seguir, apresentam-se alguns exemplos de operadores apontados por Koch (2011), Koch e Elias (2016) e Fiorin (2000).

E – operador que indica o desenvolvimento do discurso e não a repetição do que foi dito antes, ou seja, indica uma progressão discursiva, quando acrescenta um dado novo à orientação argumentativa. No entanto, Koch (2011, p.111) alerta para o fato de nem sempre esse operador indicar soma, mas se tratar, muitas vezes, de uma prossequência temporal, não podendo ser possível mudar a ordem das orações. Como é o caso deste exemplo por ela citado: “Levantou-se e saiu”. Essa autora também apresenta que esse conectivo pode expressar uma ideia de confronto: “Maria gosta de livros e Paulo, de brinquedos”; valor adversativo: “Prometeu vir e não veio” e uma consequência: “Caiu da janela e morreu”.

Como – operador que, pode estabelecer relação de comparação ou de conformidade. Quando se compara, pode indicar igualdade, superioridade ou inferioridade. Dependendo da visão a ser defendida pela argumentação, a meta a ser alcançada pode ser a favor de ou contra o que se pretende argumentar.

Ex.: – Acho que devemos trocar a geladeira.

– Pode ser. A que temos é tão útil como qualquer outra a geladeira.

(comparação)

Choveu como foi previsto. (conformidade)

Embora/ Mas – operadores que marcam contrajunção, ou seja, contrapõem enunciados de orientação argumentativa contrária. Respectivamente, operador de concessão e adversidade.

Ex.: Paulo é um aluno comportado, mas não estuda. (adversidade)

Embora Paulo não estude, é um aluno comportado. (concessão)

Nesse contraste de argumentos, prevalecem as orientações argumentativas do enunciado introduzido pelo *mas*, “operador argumentativo por excelência” (KOCH, ELIAS, 2016, p. 134). Referindo-se à diferença expressa pelas adversativas e concessivas, Fiorin e Savioli (2000, p.379) questionam e respondem: “Se as conjunções adversativas e concessivas ligam enunciados de orientação argumentativa oposta, qual é a diferença entre elas? Nas adversativas prevalece a orientação argumentativa”, enquanto que nas concessivas, apresenta-se um possível argumento para uma dada conclusão. Sobre isso, também comenta Antunes (2005, pp. 155-156):

A diferença está na direção argumentativa que cada uma expressa: com as adversativas, a expectativa levantada no primeiro enunciado não é mantida. Por

exemplo, quando digo: ‘Antônio é um bom funcionário, mas costuma chegar atrasado’, o que se mantém não é o argumento a favor de Antônio; pelo contrário, passa a valer o argumento contra ele. Quando digo: ‘Antônio é um bom funcionário, embora costume chegar atrasado’, prevalece o argumento a favor de Antônio.

Em outras palavras, em ambas expressa-se oposição; a diferença, portanto, está na orientação argumentativa que cada uma estabelece. Observa-se, assim, que a estratégia é a seguinte: como o *mas* orienta para uma conclusa contrária, dá-se o argumento decisivo, ao passo que, com as concessivas, a conclusão contrária se encontra no segmento não introduzido pela conjunção, pois este anulará o argumento anunciado por esse tipo de conjunção, conforme os exemplos citados por Antunes (2005, p.156).

Porque – operador que pode introduzir causalidade, explicação.

Ex.: Fui à praia sábado porque fez sol. (causa)

A relação expressa no exemplo anterior encerra uma causa pelo conectivo *porque* e uma consequência pelo primeiro segmento. Assim, estabelece-se a conexão causa-consequência ou causa-efeito entre os dois eventos. Para Koch (2011, p.122), os conectivos causais como *porque* ou *a fim de que* (veja-se que são incluídos os *que*, normalmente, se costumam chamar finais porque “a relação meio/fim encerra sempre uma relação causa/consequência; o que as diferencia é o caráter intencional da primeira”) ligam proposições para orientação argumentativa. No dizer de Fiorin (2015, p.151), quanto à exposição da causa dos fenômenos ser uma das formas de argumentar, “a causalidade supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito”.

Dessa forma, o que determina a escolha dos operadores argumentativos são o sentido e a intenção pretendidos na interação, uma vez que, ao falar ou escrever nas atividades sociais cotidianas, as pessoas não fazem escolhas aleatórias das palavras, mas se orientam pelos sentidos e propósitos a serem partilhados em cada situação de interação.

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS

A visão de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e entidades sociodiscursivas é relevante – e bastante disseminada – para se conceber a ideia de que a realização desses gêneros se dá através do trabalho coletivo, e que, enquanto formas de ação social, eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Não obstante estarem presentes nas produções comunicativas humanas, os gêneros não engessam os atos criativos, pois não são estanques. São maleáveis e se ajustam às várias situações discursivas. Percebe-se que eles surgem para atender às necessidades e atividades socioculturais, inclusive se relacionando às inovações tecnológicas, haja vista se for comparada à quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Historicamente, no tocante à escrita, observa-se que em uma cultura predominantemente oral, havia um conjunto reduzido de gêneros. Isso aponta a influência que a invenção da escrita assinalou para a multiplicação dos gêneros, porquanto após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., surgem gêneros típicos da escrita e vão se multiplicando. Entretanto, a expansão dos diferentes tipos de textos somente ocorre com o surgimento da cultura impressa a partir do século XV, ampliando-se, ainda mais, no século XVIII. Com a explosão da chamada cultura eletrônica – especialmente a cultura da tela – surge um cenário de profundas transformações que perpassam das tábuas pesadas às tecnologias móveis, assim, o texto eletrônico é lido na tela.

Para Chartier (2002, p.12), “A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação” textual diferente da qual o leitor do livro em rolo ou do livro manuscrito ou impresso se defrontava. Vê-se que a leitura e a escrita são fenômenos sócio-histórico-culturais. E que surgem novos gêneros como novas formas de comunicação à medida que as exigências, tanto na oralidade quanto na escrita, situam-se em contextos nos quais se desenvolvem tais gêneros. Frente a essas transformações, alguns questionamentos inquietam estudiosos e no seu livro *Os Desafios da Escrita* (2002), Chartier traz à voga alguns temas relacionados às mudanças pelas quais as sociedades pós-modernas têm atravessado. Dentre eles, a questão do desaparecimento da leitura e a morte do leitor resultados da realidade de uma civilização da tela, rica em recursos, imagens, sons e cores, além da rapidez da comunicação eletrônica.

São temas pertinentes, no entanto, não convém tolher-se ao extremismo de acreditar que a *cibercultura* extinguiu de todo o antigo sistema de informação – leitura ou escrita como instrumentos de comunicação – visto ainda existirem pessoas que veem nas cartas, revistas, livros e jornais não eletrônicos um meio para se comunicarem e obterem informação. É claro que há diferenças entre ambos os meios – convencionais e eletrônicos –, além disso, são inegáveis as facilidades advindas pela velocidade e comodidade dos meios eletrônicos, como concebe Chartier (2002), destacando tais facilidades ao dizer que o texto eletrônico apresenta características peculiares, tais como mobilidade, maleabilidade e abertura.

Isso opera beneficentemente para “descentralização” da informação e comunicação, como afirma Lévy (1996). As pessoas passaram a ter a função de coautoras, podendo intervir em seu próprio conteúdo, recortando, deslocando, ampliando e recompondo as unidades do texto às quais têm acesso.

Esse contexto de notórias mudanças é marcado pela presença de vários estudos que têm contribuindo para a compreensão dos gêneros textuais ao longo da história. Estudos que abordam os gêneros como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997) e que, por essa relatividade, permitem certa flexibilidade quanto à sua composição, oportunizando uma categorização no próprio gênero, ou seja, a criação de um subgênero. E outros que estabelecem a distinção entre tipo e gênero textual. Como é o caso do linguista Marcuschi (2014), cujo estudo define *tipos textuais* como uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição – narração, descrição e dissertação – e *gêneros textuais* como sendo textos encontrados no cotidiano das pessoas e que apresentam características sociocomunicativas (carta pessoal ou comercial, lista de compras, cardápio de restaurante, carta eletrônica, bate-papo virtual, lista de compras, cardápio entre outros). Isso aponta para a imensa variedade de gêneros de que dispõe o falante de uma língua, bem como para a riqueza desses gêneros e as múltiplas possibilidades de uso da linguagem nas mais diferentes esferas da atividade humana.

Na visão de Bazerman (2009, p. 50), concebe-se gênero como um fato social, “na medida em que as pessoas o tomam como real e na medida em que essa realidade sociopsicológica influi na sua compreensão e no seu comportamento”. Para esse autor, quando um texto cumpre seu papel comunicativo, permite aos seus leitores um fato social e consiste numa ação social significativa realizada pela linguagem e entendida como atos de fala, que se realizam através dos gêneros textuais, concebidos como formas textuais

padronizadas, tipificadas, formando, de acordo com o contexto de produção, conjuntos de gêneros, entendidos como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2009, p. 32).

Na abordagem do interacionismo social, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas (BRONCKART, 2009), haja vista os textos apresentarem-se como resultado das atividades de linguagem que estão em permanente funcionamento nas formações sociais. Assim, dependendo dos objetivos e dos interesses, essas formações podem elaborar diferentes tipos de textos com características semelhantes, compondo os gêneros textuais.

5.1 GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS: CARTA DE LEITOR, JÚRI SIMULADO, DEBATE REGRADO

Apresentam-se nesta pesquisa possibilidades de produção de gêneros textuais nas turmas do 9º ano do EF II, com ênfase na argumentação. A carta do leitor e o júri são exemplos de gêneros textuais da ordem do argumentar que foram trabalhados com os alunos dessa série.

A carta, segundo Bazerman (2009, p. 83), tem “um papel especial na formação de gêneros” e é “um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver”. Há vários tipos de carta e elas circulam em campos diferentes das esferas de comunicação, atendendo a objetivos e funções também diferentes. Dessa forma, para atender às necessidades das situações sociocomunicativas, existem cartas chamadas pessoais, resposta, circulares, de relações pessoais, de negócios, entre outros tipos.

5.1.1 *Carta do leitor*

Em tempos remotos, “os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado – militares, administrativos ou políticos – foram feitos na forma de cartas” (BAZERMAN, 2009, p. 86) e eram entregues por um mensageiro pessoal da autoridade, o qual representava o próprio emissor, lendo em voz alta a mensagem e levando uma segunda que era falada, mais secreta e não confiada à escrita. As cartas sobre temas técnicos ou

profissionais, como as cartas de Aristóteles, e as cartas-ensaios chegaram a ser vistas como documentos eruditos nas escolas e bibliotecas. A simplicidade, que aparentam ter as cartas se comparadas a outros gêneros, revela a socialidade que faz parte de toda escrita, por isso estas têm sido tão instrumentais na formação de gêneros mais especializados e menos autointerpretativos.

A carta de leitor é considerada um subgênero do gênero *carta* (BEZERRA, 2014). Entretanto, apresenta algo em comum em relação aos outros tipos de carta: levar um fato a alguém, adequando-se em suas formas de realização e em suas intenções, dependendo dos eventos. Na carta do leitor, que é um texto que circula no contexto jornalístico, cujos suportes são revistas ou jornais impressos ou eletrônicos, há ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, ou seja, o leitor, o autor do texto e a equipe da revista, geralmente, não se conhecem, no entanto, interagem através desse gênero textual, que apresenta estratégias e mecanismos argumentativos para a construção do processo comunicativo, nas relações interpessoais. Ou seja, não basta apenas defender um ponto de vista sobre determinado assunto, mas é necessário persuadir o remetente/interlocutor – a equipe de edição da revista – a escolher seu texto, dentre centenas de outros, para publicação.

5.1.2 Júri simulado

Para Schneuwly *et. al.* (2013), não existe o oral. Mas os orais, isto é, existem atividades de linguagem que são realizadas oralmente, através de gêneros, cuja prática é essencialmente oral. E ainda, atividades de linguagem que conciliam o oral e a escrita. Assim, o trabalho com o júri simulado, inicialmente, baseia-se nessa concepção de multiplicidade do oral e desenvolve esse gênero como o teatro. A argumentação se organiza em um cenário, no qual as falas de cada personagem – juiz, advogados, escrivão, réu, vítima, testemunhas e membros do júri – definirão as ações e o resultado final. Dessa forma, a interação dar-se por meio da representação das falas, de forma argumentativa e dialógica, pois se trata de:

Uma atividade complexa e multidisciplinar, envolvendo, desde elementos de figurino, cenografia, sonoplastia, e representação teatral, até profunda pesquisa científica e análise de informações, utilizadas para construção das linhas argumentativas que servirão de base à exposição dos defensores e acusadores do tema ou personagem ou figura histórica ou entidade escolhidos. (FAFRAM, 2016)

É nesse momento que, de acordo com Koch (2013), o aluno organiza um discurso, cuja ação verbal é dotada de intenção com a qual procura influenciar o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas opiniões. Logo, pode-se dizer que a interação social por intermédio da língua se desenvolve através da argumentatividade e que

[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia [...]. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2013, p. 17)

Além disso, ao trabalhar com o júri, permite-se que o aluno expresse-se oralmente, organizando um discurso, construído a partir de uma ideologia que ele defende. Parece simples, mas trata-se de um processo no qual, a princípio, o aluno apresentará dificuldades, as quais, com a intervenção do professor, serão superadas gradativamente, na medida em que ele vá sendo confrontado, desafiado a argumentar, a criticar, refletindo sobre si mesmo, a fim de emitir sua opinião, visando convencer o outro. Nesse gênero, observa-se que a fala ou produção oral são consideradas como “produção corporal através da voz” (SCHNEUWLY *et. al.*, 2004, p. 161 *apud* GOMES-SANTOS, 2012, p.119) e são empregados recursos semióticos da exposição, tais como recursos prosódicos, expressividade facial, olhar e gestualidade.

O trabalho com o júri, sob a perspectiva de que os gêneros são “geradores de expectativas de compreensão mútua” (DIONISIO *et. al.*, 2010, p.37), cria eventos nos quais os alunos produzem e analisam processos linguísticos em situações sociocomunicativas, tantos escritos como orais, reconhecendo as características de cada um e o uso adequado para cada contexto.

5.1.3 Debate Regrado

O debate regrado é um gênero relativamente bem definido, que pertence às formas orais da comunicação, segundo o que conceituam Schneuwly *et. al.* (2013). Esses autores, contudo, alertam que a escrita não está totalmente ausente ao se trabalhar com esse gênero, visto que nele se inclui um conjunto de capacidades argumentativas, por exemplo, gerir a palavra, escutar o outro, retomar à própria fala, utilizar-se dos pontos de vista linguístico, cognitivo e social, assim como do ponto de vista individual, reconhecendo-se protagonista no

evento comunicativo e interagindo com outros ao empregar estratégias que podem garantir êxito em sua atividade argumentativa.

Dessa forma, o trabalho com o debate regrado cria situações para que o aluno ultrapasse “as formas de produção oral cotidiana para os confrontar com outras mais institucionais, mediadas, parcialmente, reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY, 2013, p.147), ou seja, como os alunos, geralmente, em suas conversas cotidianas de produção oral dominam seus textos, reagindo imediatamente à palavra de outros interlocutores, à medida que se emprega a linguagem, eles precisam compreender que, com os gêneros formais, há um controle mais consciente e voluntário na postura e adequação da linguagem em seu funcionamento.

6 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa tem como campo de intervenção a E.E.E.F.M. Antônia Araújo, localizada em Patos, no estado da Paraíba, na qual se aplicou para análise a sequência de atividades descrita adiante no capítulo seguinte desta dissertação. Escolheu-se esta escola por se conhecer a realidade dos alunos em sala de aula e as várias queixas docentes quanto à recusa da maioria dos alunos em ler e escrever. Os sujeitos com os quais foi desenvolvida a pesquisa compõem o universo de 20 alunos do 9.º ano do ensino fundamental II, dos quais se analisaram textos de uma amostra de 08 alunos, correspondendo a 40% desse universo. Aplicaram-se as atividades no período correspondente ao final do 2.º até meados do 3.º bimestre do ano letivo de 2015. Objetivou-se com esta dissertação propor um trabalho com a produção de textos orais e escritos, considerando elementos da teoria da argumentação, para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, bem como estabelecer a prática do ensino de Língua Portuguesa com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes.

Este trabalho, quanto à natureza, tem base nas pesquisas quali-quantitativas, tratando-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (GIL, 2002), por isso, os dados coletados são descritivos. Empregou-se, quanto aos objetivos, uma pesquisa exploratória, pretendendo uma maior familiaridade com o problema, assim, buscando torná-lo mais explícito ou levantando hipóteses.

A metodologia desta pesquisa adequou-se às singularidades das situações nas quais se envolveu o fenômeno investigado, atentando para a relevância de ser preservada a identificação dos pesquisados, evitando quaisquer constrangimentos, pois, conforme destaca Creswell (2010, p.117) sobre essa questão ética na pesquisa, “a ideia básica da pesquisa de ação/ participatória é que o investigador não marginalize ou incapacite ainda mais os participantes do estudo”.

Sendo assim, as informações obtidas através do *corpus* desta pesquisa foram organizadas para análise, a fim de serem alcançados os objetivos propostos por ela. A partir das leituras embasadas no aporte teórico desta pesquisa, elaborou-se a sequência de atividades com os gêneros textuais carta de leitor e júri simulado, executada através das etapas descritas no Apêndice desta pesquisa.

Somado a esses gêneros, o capítulo *Proposta de Intervenção* apresenta o debate regrado, no qual se propõe uma sequência de atividades descritas, para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, bem como estabelecer a prática do ensino de Língua Portuguesa com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes.

Enquanto “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY *et. al.*, 2013, p.82), trata-se de procedimentos e de práticas docentes voltadas para o trabalho com o texto, levando o aluno a reconhecer marcas linguísticas específicas para determinado gênero textual, aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, de seu interlocutor, perceber a finalidade e intencionalidade de cada texto, ver-se como locutor/autor do processo de produção textual e autônomo na escolha adequada das palavras para eventos comunicativos com ênfase na argumentação.

A proposta de atividades adaptou-se ao modelo apresentado por Schneuwly *et. al.* (2013) e, em parte, às propostas de atividade com o gênero carta de leitor das autoras Koch *et. al.* (2013) e do autor Alves Filho (2011), no que se refere à análise e intencionalidade dos textos, respectivamente.

Dessa forma, espera-se que a proposta de atividades com a carta de leitor, o júri e o debate regrado seja recurso didático para o trabalho com gêneros textuais orais e/ou escritos, com ênfase na argumentação, a partir do qual professores reflitam, interdisciplinarmente, sobre suas práticas com o texto, enquanto espaço de interação, e motivem seus alunos, também a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, metacognitivamente.

7 UMA PROPOSTA E ANÁLISE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA, ATRAVÉS DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

A proposta de intervenção desta pesquisa apresenta uma sequência de atividades com os gêneros argumentativos carta de leitor, júri simulado e debate regrado, que se constitui um trabalho com ênfase na argumentação, considerando-os como pertencentes, respectivamente, à forma de comunicação escrita e oral, com base nos quais, os alunos apoiam suas ideias, seus pontos de vista, escolhas ou descobertas, defendendo-os argumentativamente. A partir das leituras embasadas no aporte teórico desta pesquisa, elaborou-se a seguinte sequência didática com os gêneros textuais carta de leitor, júri simulado e debate regrado, executada através das seguintes etapas:

7.1 CARTA DE LEITOR

1.ª Tipos de cartas

Apresentar alguns tipos de cartas, pontuando aspectos gerais como conceituação, estrutura da carta e funcionalidade, direcionando a aula para a carta de leitor, desenvolvendo as seguintes atividades:

- Conceituação da carta de leitor, caracterizando-a.
- Leitura de carta de leitor.
- Analisar com os alunos a função social da carta de leitor.
- Observar a orientação argumentativa: o que o texto diz, que informações ele traz e qual a intencionalidade.

Material – cartas selecionadas da *internet* expostas com o uso do *data show* e cartas de leitor xerocadas, retiradas da obra *Leitura e Produção Textual – Gêneros textuais do argumentar e expor* (2013, pp.68-69).

Aulas – 2 aulas (± 90 min)

2.ª Produção Inicial – Produção de carta de leitor

Apresentar cartas na versão digital da revista para leitura de textos argumentativos, aprofundando os conhecimentos sobre esse gênero e sua orientação argumentativa e desenvolver as seguintes atividades:

- Acesso à versão digital da revista para leitura de textos argumentativos – *Reinventar-se por escrito* (Marisa Lajolo) e *Escrevendo cartas* de Braulio Tavares –, sobre os quais eles farão comentários orais e escritos.
- Reconhecimento da argumentação presente nelas, respondendo oralmente sobre: intencionalidade, escolha de operadores argumentativos, obje autores, para que leitor se destina o texto e como se chega a essa c Qual das cartas argumenta melhor e por que convence o leitor?
- Anotações do que forem percebendo nas cartas, etc.
- Produção de uma carta de leitor, como resposta para uma das cartas lidas na revista digital.
- Transcrição das produções feitas no celular para o caderno.

Observação: A carta foi produzida, a princípio, individualmente, no caderno de cada aluno, mas, depois, eles sugeriram usar o aplicativo *Bloco de notas* do celular. Assim, foram escritas em equipe de dois a três alunos, que iam enviando de um celular a outro, socializando os textos e recebendo, entre si e com a ajuda da professora, as observações sobre o conteúdo e adequação linguística.

Material – Uso de *tablet*, *notebook*, celular e caderno.

Aulas – 3 aulas (± 1h35 min)

Módulo – 1 – Atividades

- Compreender a importância e as características dos elementos iniciais de uma carta de leitor (local, data, vocativo).
- Assistir ao vídeo *Qual a sua opinião? Episódio IX - Capítulo III - A carta*.
- Escrever no quadro os conhecimentos já adquiridos pelos alunos sobre o gênero carta de leitor e os que precisam aprender.

Material – *notebook*, *data show*, quadro, piloto para quadro branco, caderno e lápis.

Aulas – 2 aulas (± 45min)

Módulo 2 – Atividades

- Compreender a estruturação da carta de leitor – *slides* com a carta e suas partes.

- Observar operadores argumentativos, tais como, aditivos, adversativos, concessivos, causais e sua orientação argumentativa.

Material – *data show/ slides/textos impressos*

Aulas – 2 aulas (± 45 min)

Módulo 3 – Atividades

- Apresentar cada uma das partes da carta de leitor, apontando a importância delas para a organização do texto.
- Ler cartas de leitor de revistas disponíveis na Escola.
- Comentar sobre os conhecimentos adquiridos sobre o gênero ao longo do processo, acrescentando aquilo de que os alunos não se lembram, de 1 revisar o conteúdo.
- Fazer anotações sobre o que foi visto nos comentários.

Material – revistas

Aulas – 1 aula (± 45 min)

Módulo 4 – Atividades

- Rever os comentários escritos no caderno sobre os textos lidos na revista – versão digital.
- Produção de carta de leitor, com o uso do aplicativo *Bloco de notas* do celular, para depois socializar como os demais colegas de sala.

Material – Uso do celular.

Aulas – 2 aulas (± 90 min)

3.ª Produção Final – Produção de carta de leitor

A partir dos temas abordados nos textos lidos da versão digital da revista *Carta Fundamental*, pedir para que os alunos produzam cartas de leitor, desenvolvendo os seguintes passos:

- Produção de carta de leitor, com ênfase na argumentação.
- Escolha adequada de operadores argumentativos.
- Uso do aplicativo *Bloco de notas* para a produção individual de uma carta sobre tema abordado nos textos da versão digital da revista.
- Envio dos textos para o celular dos colegas e da professora.
- Transcrição das produções para o caderno.

- Correção e avaliação das produções, com cada aluno.
- Avaliar com os alunos o processo – comparação do texto inicial com o texto final.
- Reescritura das cartas produzidas pelos alunos.

Observação: Os alunos trouxeram folha de carta de sua preferência e reescreveram suas produções nelas. As quais foram socializadas entre seus colegas de sala.

Material – Revistas/ folhas de papel de carta, escolhidas na *internet* pelos alunos, para produção dos textos, celular.

Aulas – 4 aulas (\pm 3h)

7.2 JÚRI SIMULADO

O trabalho com oral nas escolas ainda representa um hiato entre a pesquisa científica e a sala de aula e isso pode estar relacionado à concepção de língua que se tem, conforme se abordou nos capítulos 2.2 e 2.4.2. Dessa forma, o júri é um gênero que envolve o trabalho com o oral, mas também com a escrita, aqui aplicado nas aulas de Língua Portuguesa, tendo com base o conto *Felicidade Clandestina* – Clarice Lispector, do LDLP do nono ano, e o vídeo *Júri de Capitu – Dom Casmurro* disponível no *Youtube*, desenvolvendo-se as seguintes atividades:

1.ª Leitura do conto Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

Nesse momento, é relevante que se faça a leitura seguindo algumas estratégias, tais como inferências a partir do título e/ou imagem apresentada no LD. As perguntas devem ser direcionadas para despertar a curiosidade e expectativas sobre o que o texto abordará, buscando informações necessárias à organização dos pontos de vista, já pensando na formulação argumentativa que será construída adiante. Como afirmam Koch e Elias (2014) sobre os objetivos de se ler um texto.

2.ª Realização das atividades propostas no LD

Como são propostas atividades de estudo e linguagem do texto no LD, fazendo parte do plano de curso para a turma, os alunos responderão às questões relacionadas ao texto,

anteriormente lido. As respostas serão ouvidas e verificar-se-á sua coerência a partir daquilo que o texto permite inferir, depreender, comparando-as entre os alunos. Aqui, dar-se-á continuidade às estratégias de leitura visando incentivar a argumentação. Estratégias que, segundo Citelli (1988), devem ser planejadas e executadas a partir de uma abordagem pedagógica na escola ao lidar com textos, a fim de atrair os alunos ao prazer pela leitura, compreendendo que não existe texto ingênuo ou sem ideologias.

3.ª Analisar com os alunos a construção das ideias com ênfase na argumentação/persuasão

Ao apresentar sobre o que é argumentação/persuasão e sua importância para o ato comunicativo, podem-se apresentar textos publicitários, alguns fatores da textualidade e recursos visuais neles empregados para convencer o interlocutor das ideias defendidas por meio desse gênero. Novamente, os alunos serão incentivados a perceber as ideologias implícitas nesses textos. Bem como em outros gêneros orais, a exemplo do debate regrado.

4.ª Apresentar o gênero oral júri simulado

A apresentação pode ser feita através de aula audiovisual. Há vídeos disponíveis na *internet*, em especial no canal do *Youtube* – www.youtube.com.br – com base em obras da literatura brasileira, dentre outros temas polêmicos e atuais.

Aqui serão apresentadas a estrutura e as especificidades do gênero, bem como a importância de se organizarem as falas de cada personagem para a exposição dos argumentos. Abordar-se-á sobre como avaliar os fatos e o processo de interação para estruturar a enunciação. A escolha adequada de operadores argumentativos deve ser apresentada como recursos para orientação do texto argumentativos, visando à persuasão, através da argumentatividade.

5.ª Organização das equipes, personagens e falas

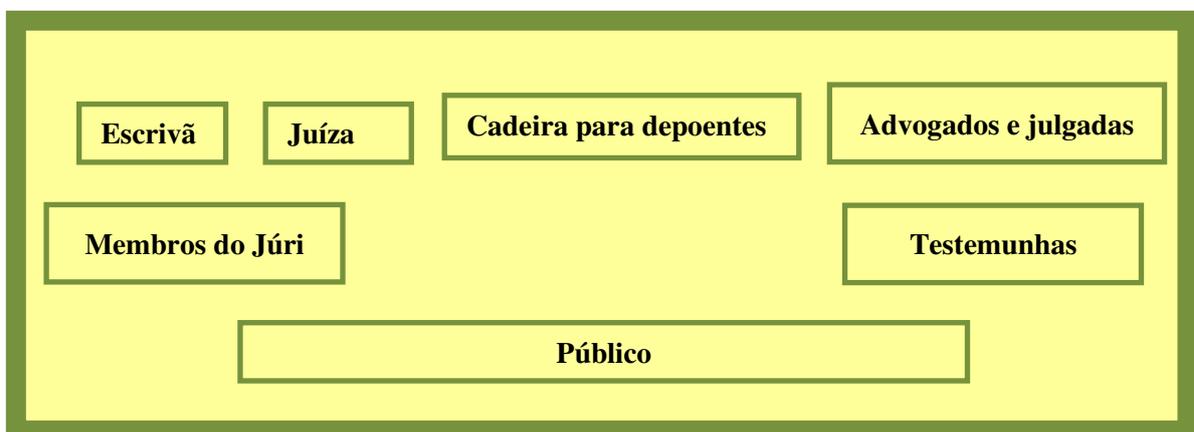
Os alunos escolhem o papel a ser encenado, fazem a releitura do texto-base, estruturam suas falas e os ensaios são iniciados. Nos ensaios, é importante que as falas sejam analisadas em grupo – professor (a) e alunos –, para que haja a autorreflexão sobre si e seus discursos. As intervenções do professor, conforme Schneuwly *et. al.* (2013) serão norteadas à medida que as atividades se realizam.

Observação: Pode ser feito um levantamento sobre responsáveis que possam contribuir com essa atividade – por exemplo, familiares que sabem costurar para a confecção das roupas de algumas personagens. Também a confecção de convites/senhas que serão entregues aos familiares para assistirem ao júri simulado em data previamente estabelecida, incentivando a participação da família na escola.

6.ª Produção final

A encenação do júri simulado baseia-se no texto-base, *Felicidade Clandestina*, presente no livro didático. E o espaço de representação na escola deve se adequar para a apresentação e recepção do público, que, geralmente, é constituído pelos pais responsáveis. Um (a) aluno (a) iniciará apresentando o contexto do júri, ou seja, o te: personagens e o motivo que gerou aquela situação específica.

Observação: Com o júri, os alunos têm a liberdade de protagonizar o processo de ensino e aprendizagem, expressando-se através da palavra e com um gênero, essencialmente, oral. Tendo a oportunidade, como cita Schneuwly *et. al.* (2013), de “se dizer”, conscientes da importância de estarem inseridos em uma atividade rica e complexa, defendendo seus pontos de vista, através da argumentação oral. Sugere-se, também, que, após a apresentação do júri, com aplausos da plateia e fotos com os alunos/personagens, os responsáveis sejam convidados a participarem de um jantar ou coquetel sem álcool, que será oferecido a eles, a fim de fortalecer a interação entre família e escola, de forma cordial e parceira. O tempo de duração para o desenvolvimento dessas atividades é flexível, adaptar-se-á à turma e à realidade dela. A seguir, o quadro com desenho apresentando como foram organizados os personagens para compor o júri.



Organização dos personagens no júri

7.3 DEBATE REGRADO

Para Schneuwly *et al.* (2013), o debate regrado é um gênero relativamente bem definido, que pertence às formas orais da comunicação, porém, esses autores frisam que a escrita não está totalmente ausente ao se trabalhar com esse gênero, no qual se inclui um conjunto de capacidades argumentativas, tais como gerir a palavra, escutar o outro, retoma à própria fala, utilizar-se dos pontos de vista linguístico, cognitivo e social, assim como do ponto de vista individual, reconhecendo-se protagonista no evento comunicativo e interagindo com outros ao empregar estratégias que podem garantir êxito em sua atividade argumentativa.

As atividades com o debate regrado serão desenvolvidas para alcançar os seguintes objetivos:

- Desenvolver estratégias para a produção de debate regrado
- Orientar os alunos quanto à organização de debate regrado com ênfase na argumentação

Para tal, essas atividades se desenvolvem a partir das etapas a seguir:

1.ª O debate regrado

Apresentar o texto *A violência na sociedade hoje e as causas da violência* presente no LDLP do 9.º Ano (2012, pp. 130- 132), lendo-o junto com os alunos e pontuando aspectos gerais como conceituação, estrutura do debate e seus participantes: debatedores e moderadores, direcionando a aula para que os alunos compreendam como se organiza esse gênero.

Material – LDLP do 9.º Ano

Aulas – 2 aulas (± 90 min)

2.ª Preparando o debate

Apresentar princípios e procedimentos para a realização do debate, enfatizando que, ao debater, é necessário fundamentar as opiniões com argumentos coerentes, claros e precisos a fim de persuadir os interlocutores. A seguir, na figura 2, apresentam-se as regras para organizar as discussões.

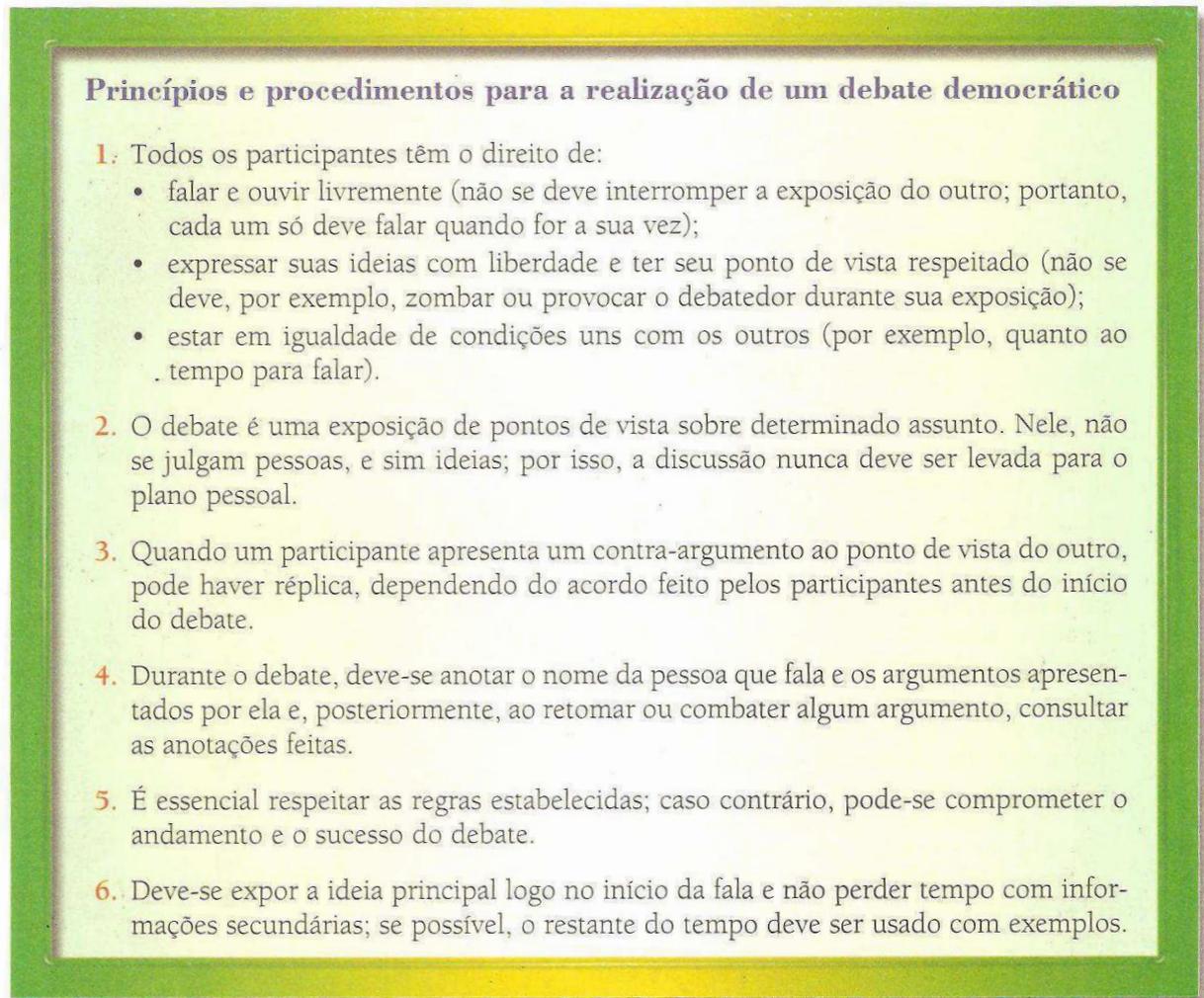


Figura 2: Quadro com Princípios e Procedimentos para a realização de um debate democrático

Fonte: LDLP 9.º Ano (2012, p.136)

Material – LDLP do 9.º Ano e *Data Show* para exposição do quadro com as regras

Aulas – 1 aula (± 45 min)

3.ª *Discutindo temas para o debate*

Discutir junto com os alunos que temas sejam de seu interesse. No entanto, o professor precisa organizar esse momento para que não se estenda excessivamente ou as discussões não cheguem ao que se espera, isto é, a escolha de um tema para produzir o debate regrado. Deve-se, portanto, levar em consideração, como dizem Schneuwly *et. al.* (2013), se o tema

escolhido permite um progresso real aos alunos, pois o que interessa é desenvolver estratégias para que os alunos construam argumentos coerentes na produção do gênero debate regrado.

Se considerar conveniente, o professor pode sugerir um debate entre políticos, os quais apresentarão suas propostas e responderão a perguntas que virão de um público constituído pelos demais colegas da turma, deixando claro para os alunos que a argumentação dessas respostas fará o produtor ser bem-sucedido e eleito. Nesse momento, também serão escolhidos os políticos dentre os alunos, ou seja, candidatos a ocupar, por meio de eleições, cargos, por exemplo, a prefeitos de seu município. E, dependendo da turma, o moderador poderá ser um aluno dela. Caso o professor constate que a turma ainda não tem maturidade para se deixar moderar por um aluno, ele mesmo será o moderador.

Material – caderno e lápis para anotar temas e nomes dos candidatos

Aulas – 2 aulas (\pm 90 min)

4.ª Produzindo o debate

Após a escolha dos candidatos e, se o moderador for o professor, organizar-se-á a sala para iniciar o debate. Os candidatos serão apresentados pelo moderador ao público. A sala estará organizada da seguinte forma: na frente, os candidatos e o moderador, do meio para trás, estará o público.

Serão elaboradas perguntas e entregues ao moderador, que avaliará quais perguntas sejam coerentes ao debate. Por vez, cada candidato responderá às perguntas argumentando com vistas à persuasão do público espectador. Nessa atividade, a presença do moderador é fundamental para, não apenas organizar as falas, mas, caso necessário, acalmar os ânimos dos participantes, quer candidatos quer os que compõem o público.

Antecipadamente acordado, o professor pode pedir a um aluno para filmar o evento comunicativo, porém, se perceber que os alunos ficam inibidos com essa ideia, ele pode fazer anotações daquilo que considerar importante para o processo do ensino com debate regrado com ênfase na argumentação, por exemplo, fenômenos argumentativos presentes nele, as escolhas linguísticas, operadores argumentativos, mas também aspectos próprios da oralidade, como a gestualidade, movimentos do corpo, a entoação, as hesitações, as interrupções, ou, como diz Marcuschi (2001, p. 25), “o uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos”.

Ao término do debate, os alunos votarão no candidato cujas propostas e respostas foram argumentativamente mais bem organizadas e, por isso, persuadiram seus eleitores. Para isso, o professor pode previamente pedir para alguns alunos confeccionarem urnas para a votação. Após o resultado da apuração, é divulgado o nome do candidato eleito e o vencedor é convidado a discursar para agradecer aos eleitores pelo resultado.

Material – caderno e lápis para anotar as perguntas e votos; caixas para confeccionar as urnas

Aulas – 3 aulas (\pm 1h35 min)

5.^a Avaliando o debate

Após a realização do debate, o professor junto com os alunos deve avaliar a atividade e indicar pontos positivos e negativos, a exemplo de como foi a participação dos candidatos, do moderador, a dinâmica da argumentação, da postura do público, a qualidade dos textos orais. Caso o debate tenha sido filmado, os aspectos serão discutidos a partir da gravação e revisto de forma mais detalhada pelo grupo.

Também poderão avaliar como foram construídas as falas, se houve eficácia ou não e por quê, já os preparando para futuros debates ou futuras produções de textos com ênfase na argumentação.

Material – *Data Show*

Aulas – 2 aulas (\pm 45 min)

7. 3 ANÁLISE

As técnicas de método misto, ou aqui apresentado com qualiquantitativo, segundo Creswell (2010), apresentam dados quantitativos e qualitativos somados à análise. Assim, sob essa abordagem, na qual elementos qualitativos entrelaçam-se a quantitativos, buscou-se na análise qualitativa recorrer à quantificação, visando obter os melhores resultados para a presente pesquisa desenvolvida na E.E.E.F.M. Antônia Araújo.

7.3.1 MEMORIAL DO OBJETO DE ESTUDO

Empregou-se, nesta pesquisa, a análise documental para produção sobre o objeto de estudo, a E.E.E.F.M. Antônia Araújo, situada no município de Patos, na Paraíba, fundada em 22 de maio de 1984. Com cerca de 962,00 área/m². Possui seis salas de aula, oferecendo o

Ensino Fundamental regular; Ensino Médio e EJA e De Repente. Atende a um número total de 480 alunos, sendo 223 no Ensino Fundamental, 227 no Ensino Médio regular e 30 no Ensino Médio EJA. O corpo docente é formado por 25 profissionais e com apoio de 17 funcionários. A escola recebeu algumas premiações, dentre elas, *Escola de Valor* e medalhas em olimpíadas. E uma das alunas, com as quais se desenvolveram as atividades de leitura e produção de texto propostas nesta pesquisa, recebeu a premiação de um mil reais no *concurso de Redação Energisa*, assim como a professora autora desta dissertação. Na escola não há salas específicas para laboratório de informática nem biblioteca.

7.3.2 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada através dos instrumentos de coleta: textos produzidos pelos alunos com os quais se desenvolveram as atividades descritas no Apêndice desta pesquisa. Nos itens 6.2.1 e 6.2.2, respectivamente, apresentam-se a análise quantitativa e a análise qualitativa.

7.3.2.1 Análise quantitativa

Para coleta de dados, foram submetidos à análise textos escritos (carta de leitor) e orais (transcrição adaptada de trechos falas do júri) de 08 alunos do EF II, especificamente, do 9.º Ano B, do turno da tarde. Quanto ao gênero, 04 do sexo feminino e 04 do sexo masculino. Ou seja, 50% de cada gênero, conforme demonstrado no seguinte gráfico:

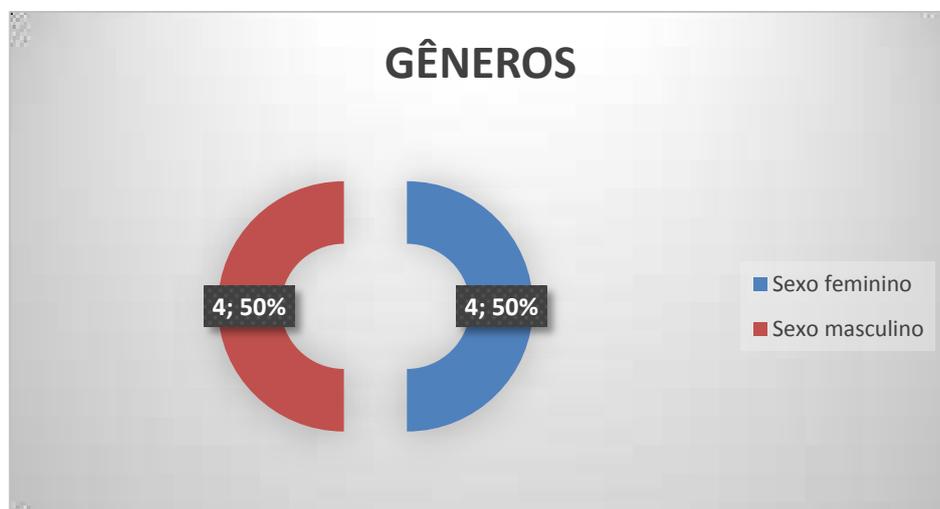


Figura 3: Gráfico sobre participantes da pesquisa, quanto ao gênero

Quanto ao emprego de operadores argumentativos na carta de leitor, produzida pelos alunos, praticamente, variou a escolha entre adversativos e causais, conforme se ver na tabela seguinte:

Tabela 1: DA ESCOLHA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA CARTA DE LEITOR

Orientação	N.º por ocorrência	%	Operadores Argumentativos		
Adversidade	8	35	Mas, entretanto, no entanto		
Causa	9	39,1	Porque e pois		
Finalidade	1	4,3	A fim de que		
Adição	5	2,2	E		

Fonte: Pesquisa realizada em Patos-PB em 2015

O resultado da pesquisa observou que os operadores argumentativos mais empregados nas cartas de leitor foram aqueles de orientação adversativa e causal, conforme apontados na tabela 1. Isso foi observado, com base na quantidade de vezes que aparecem nos textos, dentre o emprego total de 23 ocorrências de operadores. No gráfico a seguir, podem-se ver expostos os dados dessa tabela.

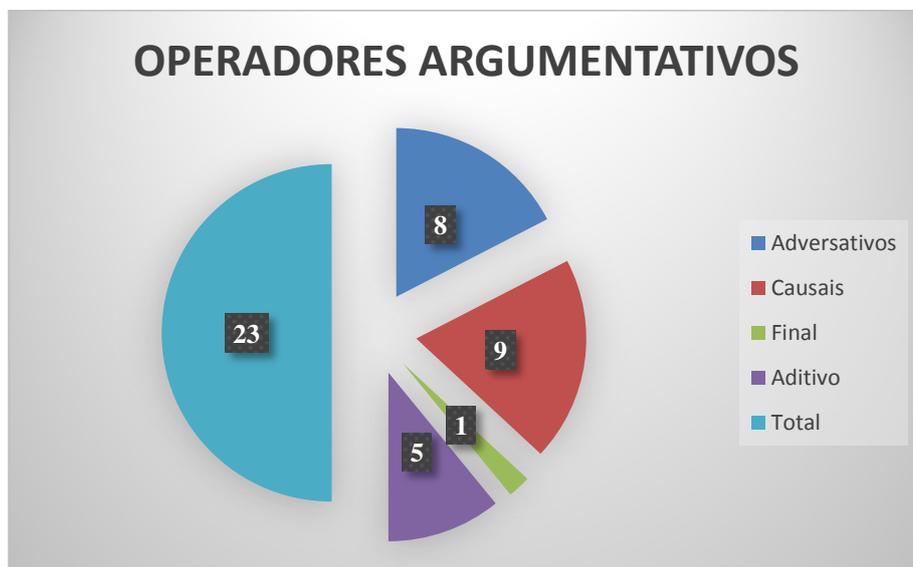


Figura 4: Gráfico sobre as ocorrências de operadores argumentativos, escolhidos pelos alunos

Observa-se aqui o que afirmam Fiorin e Savioli (2000, p. 375) sobre tais elementos de coesão, pois os alunos empregam mecanismos, que recebem o nome de operadores ou marcadores argumentativos para estabelecer uma relação adequada ao que se quer exprimir, com vistas à elaboração da argumentação. No caso da carta de leitor, em grande parte,

conforme o que se vê na figura 4, a orientação argumentativa se dá, predominantemente, pela escolha dos operadores adversativos e causais. Especificamente, “mas”, “pois” e “porque”, cujas ocorrências nos textos correspondem, respectivamente, a 06 (seis), 05 (cinco) e 03 (três).

Tabela 2: DA ESCOLHA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO JÚRI

Orientação	N.º por ocorrência	%	Operadores Argumentativos		
Adversidade	9	75	Mas		
Causa	3	25	Porque		

Fonte: Pesquisa realizada em Patos-PB em 2015

Esclarece-se aqui que outros conectores foram empregados durante a construção argumentativa dos alunos que encenaram o papel de advogados, entretanto, para a análise desta pesquisa, deteve-se a observar as ocorrências dos operadores de orientação adversativa e causal. Com isso, percebeu-se que o número de ocorrência maior está no emprego do operador “mas”, corroborando o que afirmam Koch e Elias (2016, p.134), quando dizem ser um “operador argumentativo por excelência”.

7.3.2.2 Análise qualitativa

A análise qualitativa observou como os alunos empregaram os operadores adversativos e causais, quanto à orientação argumentativa e o estabelecimento da coesão e coerência textuais.

<p>CARTA DE LEITOR: Operador adversativo</p> <p>MAS</p>	<p>“O texto de Braulio Tavares ‘Escrevendo cartas’ da edição 46 aborda vários assuntos, dentre eles, a possível extinção da carta, sendo substituída pelos <i>e-mails</i>. Considero que isso acontecerá cedo ou tarde, <u>mas*</u> será algo lamentável...” (*Grifo meu)</p>
--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 1: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNO A

<p>CARTA DE LEITOR:</p> <p>Operador causal</p> <p>POIS</p>	<p>“O texto de Braulio Tavares ‘Escrevendo cartas’ da edição 46 aborda vários assuntos, dentre eles, a possível extinção da carta, sendo substituída pelos <i>e-mails</i>. Considero que isso acontecerá cedo ou tarde, mas será algo lamentável, <u>pois*</u>, como o próprio Braulio cita, estamos perdendo o hábito de escrever longos pensamentos que viríamos a reler no futuro e repensar...”</p> <p>(*Grifo meu)</p>
-------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 2: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNO A

Observa-se, nos quadros 1 e 2, respectivamente, que o aluno A emprega o operador adversativo *mas* para a direção argumentativa que deseja expressar, ou seja, como afirma Antunes (2005, p.155), a expectativa levantada no primeiro enunciado não é mantida. Nesse caso, o argumento de que a substituição da carta por *e-mails* acontecerá cedo ou tarde não se mantém, mas passa a prevalecer o argumento contra essa consideração que é o fato de que isso é lamentável e não algo positivo. Quanto ao emprego do operador *pois*, percebe-se que a relação de causa refere-se à conexão “causa-efeito” entre as duas orações. Assim, com base no trecho do quadro 2, por estarmos perdendo o hábito de escrever, a substituição da carta pelos *e-mail* será lamentável.

<p>CARTA DE LEITOR:</p> <p>Operador adversativo</p> <p>MAS</p> <p>Operador causal</p> <p>PORQUE</p>	<p>“É claro que escrever cartas está se tornando algo raro, <u>porque*</u> as pessoas, principalmente, os adolescentes, preferem enviar mensagens usando o mundo virtual. Não considero que isso seja errado, <u>mas*</u> uma necessidade de se comunicar com mais rapidez, em dias de muita correria como os atuais.”</p> <p>(*Grifo meu)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3: TRECHO DE CARTA DE LEITOR DE ALUNA B

No trecho da aluna B, a orientação argumentativa, quanto aos operadores adversativo e causal, acontece, respectivamente, através da contraposição dos enunciados de orientação argumentativa contrária (“Não considero que isso seja errado, mas uma necessidade de se comunicar com mais rapidez, em dias de muita correria como os atuais.”), nos quais prevalece

o argumento iniciado pelo orientador *mas*, ou seja, o argumento de ser uma necessidade de se comunicar com rapidez, em dias de muita correria, prevalece contra o argumento de que seja errado as pessoas, em especial adolescentes, preferirem mais enviar mensagens virtualmente do que por carta. E da conexão de “causa-efeito” entre os segmentos em que se observa o orientador *porque*, no qual a “causa imediata é razão próxima pela qual um dado efeito é produzido” (FIORIN, 2015, p.151). Assim, a aluna B argumenta que a causa de escrever cartas estar se tornando raro é a preferência que as pessoas têm de enviar mensagens usando o mundo virtual.

Já na atividade oral com júri, observou-se a prevalência para a orientação argumentativa contrária com o emprego do orientador adversativo *mas*, conforme descrito na tabela 2. Para análise, observaram-se as falas do aluno-advogado e da aluna-advogada, uma vez que a ênfase argumentativa do júri está presente, predominantemente, em seus textos orais. Também se percebeu que, ao longo das falas, esses alunos foram construindo na interação seus textos, de forma dinâmica, não se detendo ao que haviam elaborado na escrita, corroborando o que apresenta Marcuschi (2001) sobre a fala ser adquirida nas relações sociais e dialógicas.

Para fins de análise, os trechos das falas dos alunos que encenaram advogados foram adaptados, pela via da mudança na qualidade da expressão, ou seja, a passagem do oral para o escrito foi adaptada para se observar a oralidade com ênfase na argumentação e emprego dos operadores em foco. Por isso, não se veem sinais de pausa ou entoação, por exemplo. Como pontua Marcuschi (2001, p. 53), “não existe uma fórmula ideal para a transcrição ‘neutra’ ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita”. Entretanto, quanto ao propósito, no processo de retextualização, a pesquisa buscou respeitar os textos originais, fazendo o menor número de mudanças possível. Pois, ainda de acordo com esse linguista, “as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que regem os mais variados tipos de estratégias” (MARCUSCHI, 2001, p.55). A seguir trechos das falas desses alunos.

Antes, para situar o contexto-base, ou seja, o conto, a partir do qual surgiram as discussões, orientando as falas e as escolhas dos operadores argumentativos, abaixo um resumo do texto de Clarice Lispector, cuja íntegra se encontra nos anexos desta pesquisa.

O conflito acontece da relação entre duas garotas que estudam na mesma escola. De um lado, a personagem-protagonista da narrativa, uma garota de boa aparência, pobre e,

extremamente, apaixonada por livros. Do outro, sua colega, uma menina descrita como perversa e feia, que, ao contrário da protagonista, não sente interesse pela leitura, apesar de seu pai ser dono de uma livraria. Protagonista e antagonista entram em confronto desigual. A primeira é descrita como boa e humilde. Por ser apaixonada pela leitura, passa a pedir um livro emprestado à segunda, esta de forma irônica, prometia emprestá-lo, contudo nunca o fazia.

A tortura “chinesa” deu-se com requinto de intensa crueldade, pois a dona do livro anuncia, sarcasticamente, que ganhara do pai um exemplar das *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Qual não foi o entusiasmo da boa menina em saber que a colega iria emprestá-lo! Porém eram falsas as esperanças, pois a garota não o faz.

Iniciam-se as sessões de tortura. A amante dos livros vai, esperançosamente, todos os dias, à casa da dona do livro para pegá-lo, mas sempre a mesma desculpa: o livro já havia sido emprestado. Mas, em um desses dias de crueldade, a surpresa interrompeu a tortura que se tornou diária, pois a mãe da cruel garota, desconfiada da frequência com que a sonhadora menina vinha a sua casa, pediu explicações a ambas. E, decepcionada, entende o quão cruel agira sua filha, pois o livro jamais fora emprestado a outra pessoa. Naquele momento toma a decisão de emprestar o livro tão cobiçado à garota, por prazo indeterminado. Que ficasse com ele o tempo que quisesse.

Radiante e não cabendo em si, a boa menina abraça-o com a um tesouro de valor inestimável. Agora poderia ler sem pressa, prolongaria o prazer em tê-lo consigo. Já não era uma garota e um livro, mas dois amantes. Que felicidade! Uma felicidade clandestina!

<p>ADVOGADO: Operador adversativo MAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Mas três meses é um tempo longo para sua cliente ter lido esse livro.” 2. “A mãe diz que emprestou o livro para ela ler, mas a senhorita Joyce está demorando muito para ler.” 3. “Tempo indeterminado, mas ainda deve ser entregue, certo?”
----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 4: TRECHO DE FALA DO JÚRI

ADVOGADA: Operador adversativo MAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. “[...] ele diz que minha cliente passou três meses com o livro, mas, se foi emprestado por tempo indeterminado, acho que deveria retirar essa ‘suposição’.” 2. “Mas se o livro foi emprestado por tempo indeterminado.”
-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5: TRECHO DE FALA DO JÚRI

ADVOGADA: Operador causal PORQUE	“Nossa! Esse sofrimento dela! Bastou minha cliente pegar o livro, que ela começou a sofrer. Porque, antes, quando o seu pai lhe dava livro, ela não ligava para ler, como a própria mãe afirmou.”
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6: TRECHO DE FALA DO JÚRI

ADVOGADO Operadores causal e adversativo, respectivamente, PORQUE E MAS.	“Porque, afinal, tudo não passou de uma brincadeira, mas as testemunhas disseram que a sua cliente maltratava Joana D’arc.”
---------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 7: TRECHO DE FALA DO JÚRI

Na análise qualitativa, quanto às falas e ao emprego adequado dos operadores, observou-se que a argumentação foi construída a partir do argumento “tempo de empréstimo do livro e os maus tratos que possivelmente cada cliente sofrera”. No quadro 4, vê-se que o advogado organiza sua argumentação com base na questão do tempo, pontuando que já se passaram três meses e que é um período longo para a leitura. Emprega o operador adversativo *mas* para contrapor-se ao argumento de que o empréstimo foi por tempo indeterminado. Nesse caso, o operador direciona-se argumentativamente contra a ideia de indeterminação, pois ele chama a atenção para o fato de três meses serem “um tempo longo” para a leitura do exemplar e no terceiro trecho, ele utiliza, ao empregar esse adversativo, a seguinte estratégia: inicialmente, torna presente uma conclusão (tempo indeterminado) para introduzir o argumento que irá anulá-la (o dever de devolução do livro).

E a advogada, como se observa no quadro 5, rebate essa estratégia também com a orientação argumentativa contrária, ou seja, ela, diante do fato de o livro ter sido emprestado por tempo indeterminado, argumenta que o caro colega deve retirar o que ela chama de

“suposição”, referindo-se ao enunciado que argumenta serem os três meses muito tempo para a leitura do livro em questão. E quando o advogado diz que a cliente da colega maltratava a dona do livro com a demora em não devolver o que lhe pertencia, a advogada satiriza desacreditando em tal sofrimento. Agora, no trecho do quadro 6, ela emprega o operador causal *porque* para apresentar uma causa, conforme o desígnio buscado, nesse caso, “o fenômeno é um meio para atingir um determinado fim” (FIORIN, 2015, p. 153), ou seja, anular o argumento de que sua cliente detém por muito tempo o livro e de isso ter maltratado a dona dele. Aqui se verifica o que aponta Fiorin (2015, p. 152), “um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciado escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos”. Nesse caso, a advogada argumenta que o sofrimento é falso e emprega para a orientação argumentativa o operador *porque* que introduz a justificativa para isso, ao dizer que a proprietária do livro, antes do ocorrido, “não ligava para ler”.

Já no quadro 7, o advogado, referindo-se aos maus-tratos de que sua cliente era acusada, a saber, a “tortura chinesa” de dizer que emprestaria o livro e se satisfazer em ver a garota ir todos os dias a sua casa com falsas esperanças, voltando sem o livro, rebate, iniciando seu argumento com o operador causal *porque*, procurando suavizar tais maus-tratos e reforçando que sua cliente é que sofrera-os.

Assim, a análise comprovou que a orientação argumentativa se constrói a partir de conectivos ricos em sentidos e que, quando bem articulados, encadeiam as ideias, para se atingir o que se pretende em textos argumentativos, isto é, persuadir o interlocutor quanto às escolhas ou rejeição de argumentos, conforme o que se apontou no aporte teórico desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação é algo inerente ao ser humano, como propõem Koch e Elias (2016, p.10) e Fiorin (2015, p. 15), pois a argumentatividade está intrinsecamente ligada à linguagem humana. Argumenta-se oralmente ou por escrito em suas conversas cotidianas. Oralmente, mesmo antes de entrar na escola, com seus pais, irmãos, amigos, conhecidos, em brincadeiras ou nas histórias que ouvem ou narram, emitem-se opiniões, assumem-se pontos de vista. Ou seja, o ser humano sabe produzir textos argumentativos orais ou escritos e, como falante de uma língua, é competente linguística e argumentativamente.

E essa argumentação acontece em torno de sentidos que são construídos na relação estabelecida entre autor-texto-leitor. Em outras palavras, o texto é espaço social de interação argumentativa que envolve esses três elementos, porque cada texto é conectado ao conjunto de conhecimentos do mundo e vivência em sociedade, fato que contribui para se estabelecer conexões dentro de um texto e os contextos humanos nos quais ele se dá. Assim, o processo é interacional e constroem-se os sentidos de forma negociada com foco nessa relação dialógica. Percebeu-se, com isso, que a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais.

Dessa forma, observou-se, segundo as pesquisas apresentadas no decorrer desta dissertação, que o trabalho com gêneros textos orais e/ou escritos incentiva a prática da leitura e produção textual, conforme o que apresentam Marcuschi (2001, 2014), Koch e Elias (2014, 2016), Koch (2011), Schneuwly *et. al.*, 2013, dentre outros cujo aporte teórico norteou esta dissertação. Objetivou-se, com o presente estudo, propor um trabalho com a produção de textos orais e escritos, considerando elementos da teoria da argumentação, para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e estabelecer a prática do ensino de língua portuguesa com fulcro em gêneros textuais orais e/ou escritos, observando os fenômenos argumentativos neles presentes.

A partir do aporte teórico, a presente pesquisa fundamentou-se sobre a leitura, a escrita, a oralidade, gêneros textuais, orais e escritos, sobre a argumentação e o emprego de operadores argumentativos na interação entre autor-texto-leitor. Apresentou-se, também, possibilidades de produção de gêneros textuais nas turmas do 9º ano do EF II, a descrição de mecanismos de argumentação, trechos de textos de alunos, observando as etapas de construção das ideias com ênfase na argumentação.

Percebeu-se, através dos textos produzidos pelos alunos do 9.º ano do EF II da EEEFM Antônia Araújo, objeto deste estudo exploratório, que, ao se trabalhar textos com ênfase na argumentação, ampliam-se as competências de ler e produzir textos oralmente ou por escrito. Corroborando com as concepções abordadas pelo aporte teórico no tocante às estratégias que garantem ao produtor ser bem-sucedido em suas atividades argumentativas.

Verificou-se, ainda, que escrever e falar são atividades do interagir e que o texto, enquanto lugar dessa interação, constrói-se, argumentativamente, pelos sujeitos envolvidos nessa dinâmica, na qual a escrita é uma atividade realizada de forma contextual e negociada, envolvendo sujeitos com papéis específicos, em um dado evento sociocomunicativo com objetivos a que se deseja alcançar. E a fala é o que há de mais corriqueiro no cotidiano dos falantes de uma determinada língua, pois se fala mais que se escreve, entretanto, a relação entre fala e escrita não se opõe, não é dicotômica, antes se complementa, ou seja, em um *continuum*, o falante passa do oral para o escrito ou do escrito para oral com naturalidade.

Por fim, a pesquisa observou que o trabalho com os gêneros carta de leitor, júri simulado e debate regrado com ênfase na argumentação, além de receber aceitação exitosa dos alunos, com os quais se desenvolveu a sequência de atividades, apontou que o ensino dos operadores argumentativos não deve se limitar a explicações do que seja um texto coeso ou à memorização de categorias gramaticais, através de exercícios de formar frases vagas e abstratas. Antes, precisa ser planejado para que os alunos, metacognitivamente, compreendam-nos como estratégias para se orientar um ponto vista com coerência, encadeando e construindo sentidos nos vários segmentos do texto, ao articular ideias dentro de uma unidade temática tanto oralmente como por escrito.

Dessa forma, esta pesquisa propõe um trabalho com gêneros textuais que é interdisciplinar, levando em consideração que todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e utiliza textos nas suas práticas docentes, haja vista o ensino de leitura, compreensão e escrita não estar limitado às aulas de Língua Portuguesa, como ingenuamente pensam muitos, ao se esquivarem de suas responsabilidades em assumir atribuições próprias de educadores que visam à inclusão no espaço escolar. Basta observar, citando algumas disciplinas como exemplo, as atividades desenvolvidas nas aulas de História, Matemática, Química, Física, Geografia. Na maioria são explicações na oralidade, com gêneros expositivos, geralmente com uso de imagens, quadros, gráficos, em uma linguagem que precisa ser lida, compreendida, exigindo o processamento de sentidos dos enunciados argumentativos, pois, como afirma Fiorin (2015, p. 15), “todos os enunciados são argumentativos”, ou seja, alguém escreve utilizando estratégias para desenvolver e concluir uma argumentação. Logo, a

argumentação está presente em todos os gêneros textuais orais ou escritos. Assim, esta pesquisa relatou a experiência aplicada em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, apresentando possibilidades de produção textual com o gênero carta de leitor, júri simulado e debate regrado, descritas no capítulo *Proposta de Intervenção*.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos** – notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel.(Org); Trad e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento**. Ana Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (orgs.). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Múltiplas Escritas; v. 1)

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9.º Ano.7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. pp. 70-74, 135-136, 154-155.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. Trad. de Reginaldo C. C. Moraes. São Paulo: Unesp, 2009.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. (Série Estratégias de Ensino 18)

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006. 384 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa** – 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do Ato de ler**. 45.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

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

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A Exposição Oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual – Gêneros textuais do argumentar e expor**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita, atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PRADO, G. & SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação....** In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

TEXTOS DA WEB

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Gêneros textuais: objetos de ensino**. *Boletim do Salto para o futuro*. Brasília: Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação, abril/2007. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br>> Acesso em: 15 dez 2014.

TAVARES, Braulio. **Escrevendo cartas**. A arte de "conversar por escrito" está acabando? Espero que não. É impossível calcular o quanto aprendi lendo cartas de autores que admiro. Edição 43. Revista Carta Fundamental, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/109>>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Língua Portuguesa: o ensino de gramática**. *Boletim do Salto para o futuro*. Brasília: Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação, abril/2007. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br>> Acesso em: 15 dez 2014.

LAJOLO, Marisa. **Reinventar-se por escrito**. Próprias ou alheias, cartas são documentos importantíssimos: o remetente é sempre uma espécie de personagem. Edição 69. Revista Carta Fundamental, out. 2013. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/28>>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

Qual a sua opinião? Episódio IX - Capítulo III - **A carta**. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8714>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

O Julgamento de Capitu – Dom Casmurro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9oE_CIIIf9s>. Acesso em: 02 de ago. de 2015.

SÓ HISTÓRIA. **Idade Antiga**. Disponível em <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/idade-antiga/>> Acesso em: 5 abr. 2016.

FARFRAM. **Alunos de Direito da FAFRAM participam de Júri Simulado**. Disponível em <http://www.fafram.com.br/index.php/graduacaoook/34-direito/153-alunos-de-direito-da-fafram-participam-de-juri-simulado> Acesso em: 12 out 2016.