

## O desenvolvimento da habilidade argumentativa via leitura e análise textual: resultados de uma proposta interventiva

*The development of the argumentative ability via reading and textual analysis: results of an interventional proposal*

Elizete de Souza Macêdo Queiroz <sup>1</sup>

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho <sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo apresentamos os resultados de uma proposta de intervenção aplicada em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, cujo objetivo foi propiciar o desenvolvimento da habilidade de usar recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita via leitura e análise textual abordadas de forma interativa. Ancorada nas teorias de Bakhtin (2011), Ducrot (1987), Koch (2011), Solé (1998), Koch e Elias (2015, 2016), a proposta contempla atividades que exploram os elementos dos gêneros textuais, de modo a propiciar sua compreensão por meio da análise do efeito de sentido dos elementos linguísticos, principalmente os recursos de modalização e argumentatividade e atividades de produção e revisão textuais. Os resultados comprovam a eficácia da leitura e análise textuais na aquisição da habilidade argumentativa na escrita, uma vez que no final da intervenção os alunos produziram textos que revelaram seu posicionamento por meio do uso dos recursos de modalização e argumentatividade.

**Palavras-chave:** Modalização e argumentatividade; Leitura e escrita; Interacionismo.

**Abstract:** In this paper we present the results of an intervention proposal applied in an eighth grade class of Elementary School II, whose objective was to foster the development of the ability of using resources of modalization and argumentativeness in the written production via reading and textual analysis addressed interactively. Anchored in theories of Bakhtin (2011), Ducrot (1987), Koch (2011), Solé (1998), Koch and Elias (2015, 2016), the proposal contemplates activities that explore the elements of the textual genres, in order to facilitate their understanding by means of the analysis of the effect of sense of the linguistic elements, mainly the resources of modalization and argumentativeness and activities of textual production and revision. The results demonstrate the efficacy of reading and textual analysis in the acquisition of argumentative ability in writing, since at the end of the intervention students produced texts that revealed their positioning through the use of modalization and argumentativeness resources.

**Keywords:** Modalization and argumentativeness; Reading and writing; Interactionism.

### Introdução

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (PCN/LP/EF/98), o ensino da língua deve tomar a dimensão discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão a fim de propiciar aos alunos a compreensão de seu funcionamento e, conseqüentemente, propiciar o desenvolvimento da competência de falar, escutar, ler e escrever nas diversas

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais. E-mail: elizetesmacedo@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e docente da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) – Montes Claros. E-mail: marialgcarvalho@gmail.com.

situações de interação social. Para tanto, a escola deve priorizar conteúdos relevantes para o desenvolvimento da proficiência discursiva e linguística dos discentes.

Tendo em vista essas prescrições, este trabalho tem como objetivo mostrar as contribuições da leitura e análise textual para o desenvolvimento da habilidade argumentativa na produção escrita de alunos do ensino fundamental II, especificamente quanto ao uso de recursos de modalização e argumentatividade<sup>3</sup>.

Para o alcance desse objetivo elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção, na qual abordamos a leitura e a escrita na perspectiva interacionista buscando explorar o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, conforme propõe Bakhtin (2011), de modo a explorar o efeito de sentido dos recursos linguísticos responsáveis por propiciar o posicionamento enunciativo do locutor, e, assim, propiciar a construção da habilidade argumentativa sobre a qual refletimos neste trabalho.

## **A argumentação**

A teoria da argumentação, conforme Perelman (1987), numa concepção moderna, deve renovar a retórica dos gregos e romanos, de modo a ocupar-se de todo discurso que visa a convencer e persuadir um auditório, por meio de um diálogo, de uma comunicação, de uma discussão.

Parafraseando o autor, para a eficácia da argumentação é preciso que se estabeleça uma relação entre os sujeitos, ou seja, é necessário que o orador, por meio de seu discurso, queira e consiga agir sobre o auditório e que este esteja disposto a escutar.

Sobre tal, Ducrot (1987) argumenta que as relações intersubjetivas inerentes à fala não se resumem à comunicação, mas servem, principalmente, à interação social. Assim, ele situa o estudo da argumentação no campo da pragmática, tomando como objeto de estudo as ações humanas realizadas pela linguagem, a fim de investigar a eficácia de certas palavras em certas circunstâncias.

---

<sup>3</sup> Este artigo apresenta parte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Unimontes/MG. Pesquisa aprovada pelo CEP/Unimontes, CAAE: nº 59063516.9.0000.5146, com o nº do parecer: 1.736.935, Montes Claros/MG, 20 set. 2016.

O referido autor postula que, ao produzir seu discurso, o falante assume o papel de enunciador e, simultaneamente, institui seu interlocutor. Sua concepção defende a linguagem como uma forma de ação dotada de intencionalidade, em que os interlocutores agem uns sobre os outros por meio da argumentatividade.

Corroborando Ducrot (1987), Koch (2000) argumenta que o homem usa a língua para se comunicar na comunidade em que vive, a fim de estabelecer com o outro relações das mais variadas, de provocar reações ou atitudes, de atuar sobre eles de diferentes modos, ou seja, de interagir socialmente por meio de seu discurso. Esse processo interativo caracteriza-se, principalmente, pela argumentatividade. Por meio dela, o indivíduo, usando de sua razão e vontade, quase sempre avalia, julga, critica, ou seja, realiza juízos de valor. Além disso, por meio do discurso busca influenciar o comportamento do outro ou persuadi-lo a concordar com suas opiniões. Dessa forma, pode-se afirmar que a ação de argumentar é o principal ato linguístico, uma vez que por trás de qualquer discurso está implícita uma ideologia.

Abreu (2003) confirma Koch (2000) ao definir argumentar como a ação de convencer e de persuadir. Eles definem convencer como o gerenciamento de informações que se dirigem, unicamente à razão, por meio de um raciocínio lógico, o que se dá no campo das ideias. Já persuadir refere-se ao gerenciamento de relacionamentos e está ligado às emoções; portanto, procura atingir os sentimentos dos interlocutores com base em argumentos plausíveis. Abreu (2003) acrescenta que convencer alguém significa fazê-lo pensar como nós, enquanto persuadir é sensibilizar o outro para agir como desejamos.

### **A habilidade argumentativa: condição necessária à interação social**

É sabido que a vida em sociedade é permeada pelas mais diversas atividades de cunho interativo, conforme afirma Koch (2000, p.17), a qual garante que “[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Nesse processo interativo, o homem produz discursos com determinada intencionalidade, a fim de influenciar o outro.

Porém, a relação estabelecida entre as pessoas, tanto no campo pessoal quanto profissional, nem sempre é harmoniosa, conforme postula Abreu (2003), o qual

defende que o indivíduo precisa saber gerenciar as relações, o que deve ser feito por meio da conversa, da argumentação, em que ambas as partes expõem seus pontos de vista. Para tal, a habilidade de relacionamento interpessoal e a capacidade argumentativa são imprescindíveis para que uma pessoa tenha êxito naquilo que faz.

Ainda conforme Abreu (2003, p. 10), “[...] saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro”.

Nota-se, dessa forma, que a capacidade argumentativa é essencial à interação social, uma vez que, por meio dela, as negociações necessárias à vida em sociedade são construídas, sendo estabelecidas respeitando o ponto de vista do outro, de modo a buscar o bem comum.

Além disso, conforme pontua o mesmo autor, no mundo atual, tanto a comunicação oral quanto a escrita são imprescindíveis para que o cidadão dê conta de processar tantas informações. Assim, torna-se indispensável o domínio dessas habilidades para que se possa defender seu ponto de vista por meio do conhecimento obtido pelas diversas informações fornecidas pela mídia falada ou escrita, a qual apresenta um ponto de vista ideológico e manipulador, isto é, ela trabalha para que as pessoas vejam a realidade sob a ótica que ela quer.

Diante disso, compreende-se que, entre outros objetivos, o ensino de língua materna deve ter o compromisso de propiciar condições para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, por meio da busca de informações em diferentes fontes, como, por exemplo, a leitura de textos e livros diversos para que possam se defender desse poder manipulador.

Conforme pontuado anteriormente, referenciando Abreu (2003), a pessoa precisa, além de gerenciar informações, também saber estabelecer negociações nos relacionamentos, ou seja, gerenciar relações, tanto no espaço familiar quanto público, o que se dá por meio da capacidade argumentativa. Dessa forma, faz-se necessário que a escola, enquanto instituição que prepara as pessoas para atuarem na sociedade, ocupe-se de ensinar o aluno a argumentar, oferecendo-lhe condições para posicionar-se perante a sociedade.

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar o discurso argumentativo em sala de aula, a partir daqui será discutida a modalização, que é uma estratégia

argumentativa que revela o posicionamento enunciativo assumido pelo locutor perante o enunciado que produz.

## **A modalização**

Segundo Castilho e Castilho (1993), a Gramática Tradicional (GT) reconhece como modalização a avaliação ou o julgamento que o falante revela sobre o conteúdo proposicional da sentença e como modalidade o componente proposicional, ou seja, o dito. Os autores consideram ilusória essa distinção, uma vez que há sempre uma avaliação prévia do locutor sobre o conteúdo que vai apresentar. Assim, tratam esses termos sinonimamente.

Para Bronckart (2012), as modalizações explicitam as diversas avaliações do enunciador, como: julgamentos, opiniões e sentimentos sobre alguns aspectos do conteúdo temático. São relativamente independentes da linearidade e progressão temática do texto e contribuem para a coerência pragmática ou interativa, orientando o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Elas são realizadas por unidades linguísticas denominadas por ele de modalidades, conforme afirma abaixo:

[...] as modalizações são realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamaremos de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frase (BRONCKART, 2012, p. 132).

Pelo exposto, depreende-se que o autor considera que a modalização expressa o posicionamento do enunciador e as modalidades são as diversas marcas linguísticas usadas para realizá-la.

Para Koch (2011), a modalização do discurso faz parte da atividade ilocucionária, uma vez que, ao produzir seu discurso, o locutor apresenta suas intenções e seu posicionamento em relação ao enunciado que produz por meio de atos ilocucionários de modalização, que se realizam através de recursos lexicais, os operadores modais.

Ao discutir os tipos de modalidades tradicionalmente conhecidas (aléticas, epistêmicas e deônticas), a autora mostra que diferentes formas de modalidade podem ser realizadas por um mesmo item lexical como por exemplo, o verbo 'dever', que ora indica possibilidade, ora probabilidade e ora obrigação. Já quanto aos tipos de lexicalização das modalidades, a autora aponta: os verbos auxiliares modais (poder, dever, querer, precisar, etc.); performativos explícitos (eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.); predicados cristalizados (é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.); verbos de atitude proposicional (eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.); advérbios modalizadores (provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.); formas verbais perifrásticas (dever, querer, poder, etc. + infinitivo); operadores argumentativos (pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.); modos e tempos verbais (imperativo, certos empregos de subjuntivo, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.) e entonação, que na linguagem oral permite distinguir uma ordem de um pedido.

Ainda para Koch, são modalizadores:

[...] todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Esses elementos caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumentos, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso (KOCH, 2011, p. 133).

Observa-se que a autora inclui os operadores argumentativos como modalizadores, uma vez que são apontados como um dos vários tipos de lexicalização das modalidades e alguns deles marcam a atitude do locutor em relação ao seu discurso.

Ainda sobre o assunto, Ducrot (1987) afirma que os operadores argumentativos 'mesmo, mas, quase, apenas, etc.', marcam atitudes do falante em relação ao que ele diz. Sendo assim, são também considerados modalizadores.

Considera-se que todas essas unidades linguísticas postuladas por Koch (2011) e Ducrot (1987), ligadas ao evento de produção do enunciado, sinalizam o posicionamento do falante perante seu discurso, de modo a revelar seu envolvimento com a situação e, assim, construir a coerência pragmática do texto. Neste trabalho, a modalização e a modalidade serão referidas como marcas que permitem ao locutor expressar seu posicionamento perante seu discurso, de modo a influenciar seu interlocutor.

Também Castilho e Castilho (1993) consideram que a modalização movimenta diferentes recursos linguísticos, como a prosódia (entonação), os modos verbais, os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar, adjetivos, advérbios, entre outros. Eles classificam-na como: epistêmicas, deônticas e afetivas.

A modalização epistêmica expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição. Ele a subdivide em três tipos: asseverativas, quase-asseverativas e delimitadoras, sendo que as asseverativas expressam certeza, pois indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, apresentado por ele mesmo como uma afirmação ou negação e não dão margem a dúvidas. Como unidades linguísticas que representam as asseverativas afirmativas tem-se, por exemplo, 'realmente', 'evidentemente', 'certamente', 'lógico', 'certo', 'claro', 'sem dúvida', etc. e para as negativas tem-se: 'de jeito nenhum', 'de forma alguma', entre outros.

As quase-asseverativas expressam possibilidade, uma vez que indicam que o falante considera o conteúdo temático da proposição quase certo, como uma hipótese que depende de confirmação, e por isso mesmo não se responsabiliza sobre a verdade ou falsidade da proposição. Por se tratar de uma possibilidade há uma baixa adesão do falante com respeito ao conteúdo do que está sendo verbalizado. Elas podem ser representadas por unidades linguísticas como: 'é provável', 'eu suponho', 'eu acho', 'talvez', entre outros.

As delimitadoras expressam uma força ilocucionária maior que as asseverativas e as quase-asseverativas, uma vez que implicam uma negociação entre os interlocutores, a qual propicia a manutenção do diálogo. Como o próprio nome indica, elas estabelecem os limites dentro dos quais se deve entender o conteúdo da

proposição. São exemplos de unidades linguísticas que podem representá-las: ‘quase’, ‘um tipo de’, ‘uma espécie de’, ‘em geral’, entre outros.

As modalizações afetivas podem ser entendidas como referentes às reações emotivas do falante frente ao conteúdo proposicional. São exemplos de unidades linguísticas que as representam: ‘felizmente’, ‘infelizmente’, ‘lamentavelmente’, entre outras.

Koch (2015) agrupa os modalizadores em dois tipos: *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro grupo expressa as modalidades tradicionalmente estudadas: aléticas, epistêmicas e deônticas. As aléticas referem-se à possibilidade ou necessidade da própria existência, isto é, determinam o valor de verdade das proposições como, por exemplo, ‘é impossível’; as epistêmicas referem-se ao eixo da crença e referem-se ao conhecimento que o falante expressa sobre o conteúdo do seu discurso. Elas revelam o comprometimento e o grau de certeza do locutor com relação ao seu discurso. Exemplos: ‘evidentemente’, ‘é certo’, ‘obviamente’, entre outros, e as deônticas referem-se ao eixo da conduta e revelam a força ilocucionária, pois expressam aquilo que se deve fazer, ou seja, quem ordena cria obrigações para o outro, como exemplo tem-se: ‘é indispensável’, ‘é preciso’.

Quanto ao segundo grupo de modalizadores, os *lato sensu*, a autora propõe sua subdivisão em: axiológicos, os quais expressam uma avaliação dos eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção. Exemplos: ‘curiosamente’, ‘inexplicavelmente’; atitudinais ou afetivos são aqueles que revelam a atitude psicológica do locutor perante o conteúdo do enunciado. Exemplos: ‘lamentavelmente’, ‘infelizmente’; atenuadores são os que têm finalidade de preservar a face dos interlocutores como, por exemplo, ‘talvez fosse melhor’, ‘é sensato’, entre outros, e delimitadores são os que explicitam o espaço dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado como, por exemplo, ‘geograficamente falando’, ‘teoricamente’.

Observa-se que a classificação dos modalizadores apresentados por Koch (2015) apresenta muitas semelhanças em relação à de Castilho e Castilho (1993). No entanto, considera-se que ao propor mais subdivisões, Koch (2015) aprofunda mais a discussão sobre o efeito de sentido de diferentes modalizadores, propiciando ao professor maior embasamento para a análise linguística.



A referida autora (2011) salienta que as modalizações permitem ao locutor posicionar-se perante o enunciado, demonstrando maior ou menor grau de engajamento. Dessa forma, um locutor que apresentar maior grau de envolvimento produzirá um discurso em que os fatos se apresentam como incontestáveis, impondo-os como verdade ao interlocutor e, conseqüentemente, conquistando sua adesão. Para isso, usa modalizadores que expressam autoridade como, por exemplo 'é certo', 'é necessário', entre outros. Entretanto, se o locutor apresentar menor grau de engajamento, o discurso se situa no campo da incerteza e se torna polêmico, uma vez que o locutor não impõe, ou finge não impor, sua opinião. Nesse caso, deixa ao alocutário a decisão de aderir ou não aos seus argumentos.

Vale ressaltar que o conhecimento sobre as classificações das modalizações é importante e necessário por parte do professor de LP, para que ele possa desenvolver seu trabalho com eficácia. Contudo, é importante deixar claro que, com alunos do EF II, as aulas sobre o assunto não devem se dar no nível metalinguístico. Os conhecimentos teóricos fundamentam as ações dos professores e os subsidiam na elaboração de sugestões para que os alunos possam revisar seus escritos.

Metodologicamente o que deve ocorrer é a discussão e ilustração, em textos lidos na sala de aula, dos efeitos de sentido proporcionados por esses recursos linguísticos e a importância e a necessidade deles para posicionamentos enunciativos autorais no momento da escrita dos próprios textos.

No caso deste trabalho, a professora, no momento da intervenção, discutiu os efeitos de sentido proporcionados por esses recursos linguísticos presentes em crônicas, durante o desenvolvimento das ações de leitura, e chamou a atenção para as expressões que são responsáveis por expressarem o juízo de valor, a opinião/posicionamento do locutor e que podem revelar certeza, possibilidade, dúvida, obrigação, ordem, entre outros sentidos.

Nos textos dos alunos foram analisados os recursos que revelam o posicionamento do locutor e que realizam as modalizações epistêmicas, lógicas e deônticas.

### **A estrutura textual**

Bronckart (2012) argumenta que a organização de um texto se constitui pela infraestrutura geral, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para a análise da trama do texto. A infraestrutura é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discursos e pelas articulações entre eles e pelas sequências que o compõem.

As sequências textuais são constituídas por recursos linguísticos que atendam à finalidade comunicativa, de modo a garantir a tessitura do texto e produzir os sentidos pretendidos.

Essas sequências textuais, segundo Adam (1992), são do tipo: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, as quais podem se realizar em diferentes gêneros. Entre elas, discute-se aqui a sequência argumentativa no gênero crônica, que responde ao interesse deste trabalho.

Segundo Bronckart (2012), o raciocínio e o pensamento devem ser modalizados conforme se apresentam nos textos existentes nas línguas naturais. Ele considera que esse processo de raciocínio se apresenta como esquematização de objetos do discurso e assume diferentes formas, dentre elas a argumentativa, cujo raciocínio exige a existência de uma tese a respeito de certo assunto, sobre a qual são apresentados dados novos que são o objeto de inferência que orienta para a conclusão ou para uma nova tese.

Ainda, conforme o referido autor, a sequência argumentativa apresenta quatro fases sucessivas: a fase das premissas (dados), a da apresentação de argumentos, a da apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão ou de nova tese, as quais podem se realizar de forma simplificada – algumas fases podem ficar implícitas, mas também podem se realizar de forma complexa, perpassando e explicitando todas as fases do protótipo.

Desse tipo de sequência fazem parte os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), os quais contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto.

Koch (2011) confirma essa ideia, pois defende que, do ponto de vista da enunciação, podem-se detectar dois tipos de relações entre os enunciados que se encadeiam para formar o texto: as semânticas e as discursivas. As relações discursivas ou pragmáticas são de caráter subjetivo e possuem maior relevância no discurso.

Segundo ela, quando as relações textuais são consideradas, do ponto de vista da enunciação, elas assumem novos graus de complexidade como, por exemplo, as relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, ou seja, as relações argumentativas. Nesse caso, incluem-se todos os fatores implícitos que deixam no texto marcas linguísticas referentes ao modo como é produzido, as quais constituem as diversas modalidades da enunciação como a intencionalidade do falante e sua atitude perante o discurso que produz, entre outros. Conforme a intencionalidade do locutor, estabelecem-se as relações argumentativas que requerem, entre outras, explicações e justificativas relacionadas a atos de enunciação anteriores, os quais constituem enunciados que, sendo encadeados, constituem o texto.

Assim, as relações que se estabelecem entre o enunciado e enunciação são pragmáticas e possuem caráter subjetivo, já que dependem do sentido que o falante visa produzir em seu discurso. Essas relações se revelam nos textos por meio dos articuladores textuais, entre os quais estão os operadores argumentativos. Portanto, considera-se que ensinar a produção do texto argumentativo implica ensinar o uso desses articuladores. Sobre tal, Koch postula:

A produção textual exige que cuidemos da articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, porque todas essas partes contribuem para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido. As marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão são denominadas articuladores textuais, operadores textuais ou marcadores discursivos (KOCH, 2016, p.121).

Corroborando Marcuschi (2008) consideramos que o ensino do uso desses articuladores deve ocorrer por meio da leitura e análise textuais, de modo a conduzir o aluno à reflexão acerca dos efeitos de sentido que esses elementos produzem nos textos, uma vez que, segundo esse autor, a compreensão e a produção textuais estão imbricadas, isto é, a compreensão de um texto se revela em outro produzido pelo leitor.

### **A proposta de intervenção**

Marcuschi (2008, p. 266) argumenta que “a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua”; por meio dela é possível desenvolver, entre outras, as habilidades argumentativas e o pensamento crítico.

Para tanto, o leitor ativo constrói os sentidos do texto usando os conhecimentos que se encontram estocados em sua memória. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 239) postula que “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão.” Entre eles há os conhecimentos linguísticos, que incluem os conhecimentos gramaticais e lexicais, o conhecimento de mundo ou enciclopédico e conhecimentos sociointeracionais, conforme postula Koch (2005).

Assim, compreende-se que a compreensão do texto escrito implica o domínio de conhecimentos sobre o texto, o leitor e o contexto. Sobre tal Solé afirma:

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLE, 1998, p. 23).

Sendo a leitura o processo por meio do qual se compreende a linguagem escrita, entende-se que ela é uma via que propicia a análise textual, tanto no que se refere a questões linguísticas quanto temáticas e interacionais.

Assim, neste trabalho adotamos o modelo interativo de leitura proposto por Solé (1998), o qual utiliza simultaneamente o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para tornar possível a compreensão. Ainda em conformidade com a referida autora, buscamos abordar a leitura, de modo a possibilitar que os alunos acionassem seus próprios comandos para compreender tanto o conteúdo temático quanto o estilo de linguagem e a composição do gênero.

Visando melhorar a capacidade argumentativa na produção escrita dos alunos do ensino fundamental II, principalmente quanto ao uso de recursos linguísticos que revelam o posicionamento do locutor, buscamos elaborar e aplicar uma proposta de

trabalho contemplando atividades de leitura e análise de gêneros textuais, entre eles um vídeo, notícias, charges e crônicas, com o objetivo de oferecer aos discentes conhecimentos para produzir o gênero crônica argumentativa, tendo em vista que esse gênero possibilita a expressão da subjetividade e o posicionamento crítico em relação a fatos do cotidiano, o que favorece a aquisição da habilidade argumentativa.

As atividades propostas neste trabalho foram aplicadas em uma turma de oitavo ano, da E. E. Professor Gastão Valle, a qual foi o contexto de desenvolvimento deste trabalho. Essa escola fica localizada na região periférico-central da cidade de Bocaiúva/MG. A clientela é diversificada, apresentando condições socioeconômicas diferenciadas. Os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade e de comunidades rurais, exigindo, assim, estratégias pedagógicas diferenciadas que visem atender a todos.

Por meio de observações nas aulas de língua portuguesa e das avaliações sistêmicas, foi constatado que os discentes apresentam dificuldades tanto em reconhecer nos textos lidos o efeito de sentido dos recursos que revelam o posicionamento enunciativo do locutor, quanto em usar esses recursos nos textos que produzem. Tendo em vista essa realidade, foi necessário elaborar uma proposta de intervenção que minimizasse essas dificuldades. Corroborando Marcuschi (2008) e Koch (2016), que consideram a leitura e a escrita como atividades que se imbricam, pensamos uma proposta a partir da leitura e análise textuais visando levar o aluno a produzir a crônica argumentativa por meio da compreensão do gênero.

Tendo como meta o trabalho com a modalização e argumentatividade, as atividades desenvolvidas nesta proposta buscaram explorar os elementos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero, especificamente os recursos de modalização e argumentatividade, por meio da leitura e análise textuais, de modo a despertar a compreensão e a criticidade sobre os fatos do cotidiano. Para tal, buscou-se promover, em cada ação, a discussão, a reflexão e a interação como elementos norteadores do processo ensino-aprendizagem. A escolha dessa metodologia deveu-se ao entendimento de que a linguagem é um processo de interação. Sendo assim, deve ser abordada em sala de aula nessa perspectiva para que o aluno faça parte do processo ensino-aprendizagem e aprenda por meio da interação com os textos e com o outro.

Durante o desenvolvimento desta proposta foram trabalhados os seguintes conteúdos: i) leitura: compreensão e interpretação de variados gêneros textuais; ii) oralidade: discussão e reflexão sobre o conteúdo temático, a composição do gênero e sobre o efeito de sentido dos recursos linguísticos de modalização e argumentatividade presentes nas crônicas; e escrita: produção de crônica argumentativa.

O objetivo geral dessa proposta foi propiciar o desenvolvimento da habilidade de usar recursos de modalização e argumentatividade na produção escrita por meio da leitura e da análise textual abordadas na perspectiva sociointeracionista.

As ações desenvolvidas serão brevemente detalhadas a seguir.

1 - Motivação: No primeiro momento foi apresentada aos alunos a proposta e informado que, ao final, as crônicas produzidas seriam organizadas em uma coletânea e apresentadas à família, aos colegas, e aos funcionários da escola em um círculo de leitura a ser marcado posteriormente. No segundo momento foram apresentados um vídeo e uma charge para detonar o tema da proposta e motivar os alunos a participar das aulas. Esses textos, após serem projetados, foram explorados por meio de questionamentos feitos pela professora e pelos alunos, de modo a favorecer reflexões sobre o tema.

2 - Leitura: Nesse momento foi iniciado o trabalho com uma notícia. Antes de iniciar a leitura os alunos foram informados que quando lemos sempre o fazemos com algum objetivo e que naquele dia iríamos ler uma notícia para nos informarmos sobre fatos cotidianos relacionados ao tema. A seguir, foi feita a leitura compartilhada da notícia, a fim de suscitar previsões. Para tal, a professora apresentou orientações seguidas de questionamentos dos alunos, de modo a explorar o assunto por meio do título e das imagens, como também as características do gênero.

No segundo momento foi desenvolvido o trabalho com a crônica. Primeiramente foram levantados alguns questionamentos como forma de antecipação da leitura: vocês costumam ler crônicas em jornais, revistas ou internet? De que assuntos as crônicas costumam tratar?

A seguir, a turma foi dividida em duplas e jornais e revistas foram distribuídos. Foi solicitado aos alunos que folheassem e lessem o material, a fim de escolherem uma crônica para ler para a turma. A seguir, cada dupla elegeu, sob orientação da professora, um de seus membros para, em uma roda de leitura, ler o texto para toda a

turma. O outro membro da dupla resumiu o texto lido, sob a orientação de questionamentos feitos pela professora sobre a ideia defendida no texto. Após esse momento, foi explicado aos alunos que as crônicas, geralmente, são produzidas com a finalidade de envolver seu leitor numa reflexão crítica e humorística sobre os fatos do cotidiano e, comumente, são veiculadas em jornais, livros, revistas e internet, cujos destinatários são os leitores desses suportes. A linguagem é simples e pessoal.

No terceiro momento, os alunos e a professora realizaram a leitura do texto “Na hora da morte, o feijão e o caixão”, orientada pela professora, por meio de questionamentos sobre o conteúdo temático e as características composicionais e o estilo de linguagem da crônica. No primeiro momento, os alunos deveriam escrever no caderno as respostas aos questionamentos anotados no quadro, um a um, pela professora, e a seguir socializá-las. Para tal, foi combinado, previamente, uma dinâmica de organização da fala, em que dois alunos escolhidos pelos demais controlavam o evento, anotando o nome e indicando a quem devia ser dada a palavra. Após as atividades, a professora explicou que essa é uma crônica argumentativa porque o autor apresenta sua opinião sobre o tema. Na sequência, foi feita, de forma oral e com a participação de todos, uma síntese das características da crônica. A professora ancorou-se em Koch e Elias (2016) para explicar que há outras maneiras para se iniciar, desenvolver e concluir a crônica argumentativa, além das usadas na crônica estudada.

A seguir, os alunos e a professora realizaram a leitura compartilhada da crônica “Dois mil e crise” guiada por questionamentos sobre o conteúdo temático, a composição e o estilo de linguagem. Depois propôs a seguinte atividade: Compare a crônica “Dois mil e crise” e a crônica “Na hora da morte, o feijão e o caixão”. Os autores escreveram seus textos da mesma maneira? Explique as diferenças e semelhanças entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de cada crônica. Para sintetizar as respostas aos questionamentos, a professora explicou aos alunos que a crônica lida também é do tipo argumentativo, pois nela há a defesa de um ponto de vista e os argumentos que o justificam. A linguagem informal e o uso da primeira pessoa do plural incluem o leitor na situação discursiva, propiciando maior proximidade entre escritor e leitor, instigando, assim, a reflexão. Além disso, os julgamentos e a crítica sobre um fato do cotidiano são marcantes nesse texto em que o autor faz uso da ironia para

construir sua crítica. A seguir, as características da crônica argumentativa foram anotadas no quadro para os alunos copiarem.

A aula seguinte iniciou-se com um momento expositivo. A professora explicou aos alunos o conceito de sequências textuais e que as crônicas lidas são predominantemente formadas por sequências argumentativas que são aquelas em que há a disposição lógica de indícios, suposições, deduções e opiniões que reforçam uma verdade, de modo a emitir o juízo de valor do autor e que nelas há algumas marcas linguísticas responsáveis por expressar o juízo de valor (posicionamento) do locutor, as quais podem expressar certeza, possibilidade, dúvida e obrigação, entre outros sentidos.

Na sequência foi proposta a leitura compartilhada da crônica “Economia X Inflação”. A seguir foi realizada em dupla, com o auxílio da professora, uma atividade escrita. Na atividade 1 foi solicitado aos alunos identificar na crônica o ponto de vista defendido pelo locutor, os argumentos que ele usa para defender esse posicionamento e as palavras que ele usa para revelar esse posicionamento. Na atividade 2, os alunos foram orientados a circular todas as palavras do texto que indicam o posicionamento do locutor e a explicar o efeito de sentido que elas têm no texto. Na terceira, foram apresentados alguns trechos do texto para os alunos explicarem o efeito de sentido dos modalizadores em destaque e depois reescrevê-los substituindo os modalizadores por outros de mesmo sentido.

3 - Produção: Com a finalidade de orientar a escrita do aluno, nesse momento foi elaborado, coletivamente, um esquema do texto argumentativo, ancorado no protótipo postulado por Bronckart (2012). Primeiramente, foi explicado aos alunos que os textos argumentativos apresentam uma estrutura que serve para organizar e orientar a escrita. Na sequência, foi apresentado o esquema elencado no quadro abaixo para ser construído com base no tema em estudo.

Quadro 1 - Esquema do texto argumentativo

Tema: Título: Posicionamento: Argumento 1: Argumento 2:
---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bronckart (2012).



Após terem conhecimento do esquema, a professora explicou que título e tema são diferentes e que se cria o título a partir do tema. Também foi esclarecido que após o título elabora-se o posicionamento assumido e dois argumentos que são os motivos pelos quais assumimos certo posicionamento. Na sequência o esquema foi construído coletivamente com a orientação de questionamentos feitos pela professora. A partir do esquema elaborado foi produzida coletivamente uma crônica argumentativa, cujas ideias foram sendo anotadas no quadro pela professora e depois organizadas coletivamente conforme as características da crônica argumentativa. Concluída a produção foi feita a reflexão e análise do texto produzido, de modo a verificar se contemplava as características do gênero. No momento seguinte foi realizado o rascunho da produção individual. Primeiramente foram apresentados três textos para os alunos lerem e, a partir deles, produzirem, individualmente, uma crônica sobre o tema: Inflação: realidade ou ilusão? A professora esclareceu aos alunos que essa primeira versão seria refeita, posteriormente, com sua orientação.

4 – Reescrita: Para Koch (2015), o escritor precisa utilizar muitas estratégias durante o processo de escrita, entre elas a revisão do texto durante todo o processo. Corroborando a autora, considera-se a reescrita como um momento de revisão da produção, considerando os aspectos discursivos, interacionais, pragmáticos, textuais e linguísticos. Diante disso, no primeiro momento foi realizada uma atividade em dupla para os alunos refazerem os textos observando critérios previamente estabelecidos. Cada dupla recebeu seus textos para fazer a reescritura. A professora orientou as duplas durante todo o processo. Ao final de duas aulas, os textos foram recolhidos para avaliação. As orientações para nova reescrita foram registradas em um bilhete orientador. No dia seguinte, foram devolvidos a seus respectivos autores e proposta nova revisão, observando as orientações do bilhete e com a ajuda da professora, sempre que necessário. Ao término da reescrita, os textos foram apresentados aos pais, professores e alunos de outras turmas em um círculo de leitura organizado para esse fim.

## **Resultados**

De forma geral, foi possível observar nos textos produzidos pelos alunos a ocorrência de modalizações epistêmicas, deônticas e afetivas com predominância das epistêmicas, as quais foram realizadas por variadas formas de lexicalizações das modalidades, tais como: auxiliares modais, predicados cristalizados, advérbios modalizadores, verbos de atitude proposicional, verbos no futuro do pretérito, verbos no futuro do presente, verbos no subjuntivo, verbos no presente e operadores argumentativos.

O emprego desses recursos possibilitou aos discentes a produção de textos coerentes, com argumentos bem articulados, capazes de defender seu ponto de vista. Notou-se também, conforme postulam Ducrot (1987) e Koch (2011), a expressão da atitude do falante em relação ao dito, por meio do uso de articuladores, que revelaram suas críticas, avaliações e julgamentos com a intenção de conduzir o leitor à reflexão e a persuadi-lo a agir.

Verificou-se, ainda, que os alunos demonstraram capacidade para falar sobre o tema. Entende-se que a leitura teve importância fundamental sobre a produção escrita deles, pois, de acordo com Koch e Elias (2016), não é possível escrever sobre um assunto sem conhecê-lo e a leitura é uma fonte para construção, reconstrução e atualização de conhecimentos.

Assegura-se, portanto, que houve melhora significativa no desempenho dos alunos, o que se deveu ao maior contato com o tema e com a estrutura argumentativa, por meio da leitura e análise de gêneros que contemplaram não só o tema, mas também a estrutura do gênero e o sentido das marcas linguísticas da argumentação. A seguir apresentamos uma amostra dos textos produzidos, na qual se pode observar o que foi discutido acima.

Decalando com o dragão

"Os preços das alimentos voltam a cair e seguram a inflação"; "A inflação volta a subir e faz os preços decalarem." É o tipo de manchete que a gente encontra nos jornais, por aí. Com os preços e a inflação brincando de gingebra, os salários brincando de esconde-esconde juntamente com nossos políticos corruptos só podia resultar em crise.

A inflação sobe, elevam-se os preços, as pessoas fazem dívidas, a inflação cai, as dívidas permanecem desequilibrando toda a nossa economia, que já não era há muito equilibrada!

É a situação só piora como todas nós sabemos. Toda essa trabalheira das políticas tem consequências e o peso delas cai toda sobre nós. Dívidas milionárias que nos fazem perder nossos empregos, nossa segurança, nossa qualidade de vida e educação. Coisas que já estamos cansados de saber.

Creio que a solução desse problema, pelo menos para mim, não é fácil, entretanto congelar os poucos investimentos feitos na saúde e na educação, como propõe o governo, visando melhorar nossa economia e controlar a inflação, não me parece uma idéia encantadora.

Imagino o que seria que passa na cabeça deles! Enquanto nós congelamos por 20 anos-tempo suficiente para nos roubar-continuam roubando não só nosso dinheiro, como também nossa qualidade de vida, nossa educação, nossa saúde.

Não demora, já não quer saltar o dragão de vez. Já meus amigos, estamos fritar!

**Figura 1** – Texto produzido pelo informante 23.

Observa-se no texto acima que o aluno demonstrou habilidade argumentativa ao fazer uso de recursos linguísticos que manifestaram seu posicionamento perante o fato enunciado. Por meio de marcas que evidenciam sua subjetividade e o posicionamento crítico revela avaliações a respeito do conteúdo temático e sua intenção em conduzir o interlocutor à reflexão buscando persuadi-lo.

Na introdução, marca seu ponto de vista e demonstra seu engajamento com o fato enunciado usando a modalização epistêmica 'só podia resultar em crise', que

revela sua certeza em relação ao que diz. Há, ainda, o uso da primeira pessoa em ‘a gente encontra’ e ‘nossos políticos’, revelando a subjetividade do locutor.

No desenvolvimento, apresenta argumentos realizando avaliações, julgamentos e críticas, por meio da modalização epistêmica, realizada pelos itens lexicais: ‘permanecem desequilibrando’, ‘que já não era há muito equilibrada’ ‘só piora’ ‘tem consequências’, ‘nos fazem’, ‘estamos cansados de saber’, ‘creio’, ‘pelo menos para mim, não é fácil’, ‘entretanto’, ‘não me parece’ ‘encantadora’, ‘continuam roubando’, ‘não só’, ‘como também’, ‘poucos’, revelando, por meio desses recursos, um alto grau de certeza e engajamento em relação ao que é dito.

Na conclusão ocorre o diálogo com o leitor: “Não demora, já vão querer soltar o dragão de vez. Aí, meus amigos, estamos fritos!”. Observa-se, nesse excerto, a intenção de alertar o leitor para a possibilidade de dias piores, o que ocorre por meio da forma verbal ‘estamos’ e do adjetivo ‘fritos’.

### **Considerações finais**

Mediante os resultados obtidos, observa-se que o que foi proposto nas ações atingiu o esperado, pois foi possível propiciar a interação e a troca de conhecimentos por meio da leitura e análise textual, o que garantiu a aquisição da habilidade de usar os recursos de modalização e argumentatividade na escrita.

O trabalho interativo com a leitura propiciou a participação e despertou o interesse da maioria dos alunos em realizar as atividades. Diante disso, podemos afirmar que a leitura, conforme postula Koch (2016), é imprescindível para a escrita.

Assim, é necessário que o professor de Língua Portuguesa reflita sobre sua prática e pesquise sobre o ensino da leitura como um processo de interação, que demanda o uso de estratégias de compreensão que exploram os vários elementos dos gêneros textuais, inclusive os estilísticos, em função de uma prática capaz de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, para que possam usar a língua como ação, conforme propõem Ducrot (1987) e Koch (2011), ou seja, usá-la em função de sua inserção social.

### **REFERÊNCIAS**

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética de criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira e CASTILHO, Célia Maria Moraes. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. vol. II. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUVIVIER, Gregório. Dois mil e crise. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduivivier/2015/10/1695498-dois-mil-e-crise.shtml>>. Acesso em: 09 out. 2016.
- GAZETA GUAÇUANA. Na hora da morte, o feijão e o caixão. Disponível em: <<https://gazetaguacuana.com.br/cronica-na-hora-da-morte-o-feijao-e-o-caixao/>>. Acesso em: 11 out. 2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- NETO, Paulino Vergetti. Economia x Inflação. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1120734>>. Acesso em: 11 out. 2016.
- PERELMAN, Chaim. *Argumentação*. Enciclopédia Einaudi. V.11. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 13/02/2018

Aceito em: 25/04/2018