

A prática de análise linguística nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica

Prática de análise linguística e atuação social: o trabalho com operadores argumentativos em uma perspectiva de formação cidadã

Linguistic analysis practice and social action: the work of argumentative operators in a citizenship oriented approach

Roberta Baffa Andrade

Escola Estadual Márcio Nicolato

Natália Sathler Sigiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: O presente artigo propõe que o ensino de operadores argumentativos, abordado sob o viés da análise linguística, é profícuo em promover o desenvolvimento de competência argumentativa do estudante e de sua atuação social, ao ser associado a um trabalho com gêneros argumentativos em circulação social efetiva. Para tanto, expõem-se dados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública brasileira, cuja intervenção contou com a abordagem de produção de carta aberta. Os dados revelaram ganhos quanto ao conhecimento do gênero carta aberta, à ampliação de repertório dos operadores argumentativos e de sua relevância no texto e, também, à consciência cidadã.

Palavras-chave: Análise linguística; Carta aberta; Operadores argumentativos

Abstract: This paper argues that teaching argumentative operators, in a linguistic analysis approach and using argumentative genres with effective social circulation, promotes the development of students' argumentative capacity and social action. To support this claim, data from action research carried out in a Brazilian public school and focusing on the writing of an op-ed is presented. Data reveals improvements in the recognition of the op-ed genre, in the expansion of the repertoire of argumentative operators, in the relevant usage of such operators in text, and in citizenship awareness.

Keywords: Linguistic analysis; Op-ed; Argumentative operators

Introdução

O professor assume múltiplos papéis em sala de aula (HARDEN; CROSBY, 2000), os quais excedem a formação voltada para conteúdos específicos e envolvem múltiplos saberes (TARDIF, 2002). Nesse contexto, o professor não pode mais ser visto como aquele que detém todo o conhecimento e será o responsável em transmiti-lo. Considerando que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento e desafios cada vez mais complexos” (MORAN, 2018, p. 2) e que aprendemos “não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28), o papel do professor no ensino de Linguagens deve ser de mediação e incentivo aos processos de interlocução. Esse novo olhar sobre o papel dos professores resulta em muitas inquietações quanto às práticas de ensino.

Uma questão que se coloca, no contexto de ensino de língua portuguesa (LP), é: como promover a abordagem da Análise Linguística (AL) na escola de forma capaz de aliar o desenvolvimento de aspectos linguísticos a situações que sejam significativas aos estudantes e à formação deles como cidadãos?

Tal questionamento torna-se uma tônica que surge entre professores de LP que buscam caminhos para conseguir ir além do conteúdo, com o propósito de atender à visão de educação como prática transformadora, criando condições, por meio dela, para que o jovem tenha “acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 7). Dessa forma, este artigo intenciona sustentar que o trabalho com a AL deve ocorrer na escola de forma a não só auxiliar no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, mas também de claramente incentivar a atuação social por meio de práticas de produção de textos em situações concretas de uso.

Nesse cenário, um dos grandes desafios do professor diz respeito ao conflito entre as propostas teórico-metodológicas quanto à abordagem da AL e a própria identidade profissional, pela exigência de se desvencilhar de práticas tradicionais de ensino da gramática e adotar novas concepções, a fim de tornar possível a configuração de um contexto de ensino de língua que, de fato, incentive o aluno no desenvolvimento de sua competência discursiva e capacidade de ação social. Nessa perspectiva, a AL revela-se como uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204), ensejando a possibilidade de abordagem dos efeitos de sentido e funcionalidades das escolhas linguístico-discursivas realizadas em um gênero textual (MENDONÇA, 2007).

Tal qual proposto por Geraldí, “o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele.” (GERALDI, 2012 [1984], p. 74). Para investigar de que forma o ensino gramatical pode estar a serviço das necessidades dos alunos, as sequências didáticas (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014) podem ser tomadas como estratégias facilitadoras da abordagem da AL na escola (GOMES; SOUZA, 2015). Atrelado a isso, o planejamento cuidadoso do professor quanto às suas ações didáticas e a constante avaliação de seus estudantes, em uma perspectiva formativa (SUASSUNA, 2012), se fazem fundamentais.

Como forma de apresentar alternativas de trabalho com a AL aplicada a contextos socialmente relevantes, será abordada pesquisa-ação realizada no âmbito do mestrado profissional em Letras. Tal intervenção foi motivada pela identificação, nas produções iniciais de uma turma do 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais, do não-reconhecimento, dos estudantes, quanto às possibilidades de uso dos operadores argumentativos para marcar a orientação argumentativa dos enunciados em textos escritos, o que se fez explícito tendo em vista a pouca diversificação e as repetições desses elementos na produção inicial de cartas abertas. A escolha do gênero foi feita com base no interesse dos alunos, observado em projetos anteriores em pautas relacionadas a melhorias a serem implementadas no município e no tipo textual, por se mostrar propício à abordagem dos operadores argumentativos. Essa escolha permitiu a exploração de elementos linguísticos prototípicos do gênero e concretização da função social dele.

Sob a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), a partir da identificação de um problema social e linguístico que envolvia os participantes, foram trabalhadas, em aulas ministradas durante o ano de 2020, diversas estratégias para ampliar o repertório argumentativo e linguístico dos alunos através da exploração dos gêneros textuais, contribuindo para a formação cidadã. Dentre as atividades, realizadas remotamente devido ao cenário de pandemia, destacam-se aquelas referentes à compreensão de várias cartas abertas, em que se enfatizaram a finalidade, os propósitos, as solicitações e a forma de construção da argumentação, os meios de circulação, os aspectos composicionais, as peculiaridades linguísticas do texto e do gênero. Além disso, cabe ressaltar que, durante a SD aplicada, tendo em vista a temática e o destinatário propostos para a produção da carta aberta, houve exploração e elaboração de debate político¹. Ademais, enfatiza-se a realização de aulas interdisciplinares com os conteúdos de História e Geografia, com vistas a promover nos alunos conhecimento sobre a realidade do município – história, necessidades, arrecadações, crescimento econômico, fontes de renda, dentre outros – de forma a contribuir com a formação de repertório para a construção da argumentação de uma carta aberta direcionada ao prefeito eleito.

A partir dessa intervenção, almejou-se favorecer a aprendizagem da língua através de processos reflexivos sobre o uso dos operadores argumentativos a serviço da construção de pontos de vista em textos socialmente relevantes (cf. KOCH, 2011, 2018a, 2018b; KOCH; ELIAS, 2016). Nesse contexto, buscou-se levar os alunos a compreenderem a relevância social do gênero carta aberta (cf. SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2018), os aspectos prototípicos e as formas linguísticas que colaboram para a articulação de tese, argumentos e contra-argumentos, junto ao objetivo de formação de cidadãos mais conscientes e participativos nas decisões político-sociais do local onde estão inseridos.

1 Como o projeto foi aplicado em ano eleitoral, a carta aberta a ser produzida pelos alunos tinha como interlocutor principal o prefeito da cidade e a temática da carta incidiu sobre demandas estruturais para a cidade de Rodeiro, Minas Gerais. O foco da abordagem de análise linguística se deu no trabalho com os operadores argumentativos. Dessa forma, viu-se, na possibilidade de criação de um espaço de debate eleitoral organizado pela sala de aula, uma oportunidade de trabalho com os elementos linguísticos típicos da argumentação que possibilitaria a reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos na oralidade, o aumento de repertório argumentativo e, principalmente, a participação cidadã.

Com base na análise das produções de texto iniciais e finais dos estudantes e da aplicação da SD como um todo, a intervenção didática realizada mostrou aumento de repertório linguístico e social dos adolescentes e apontou para caminhos a serem adotados quanto à abordagem da AL na escola.

A seguir, serão apresentados os pressupostos teóricos que embasam as ações interventivas. Em seguida, serão expostas a metodologia adotada, a análise dos dados e as contribuições na aprendizagem dos alunos, de forma a corroborar com a importância do trabalho com a AL a serviço da produção de textos socialmente relevantes na escola básica.

Análise linguística em contextos significativos

Na intervenção didática relatada, assume-se a concepção sociocognitivo-interacional de língua, em que se toma os sujeitos como ativos no processo de autoconstrução e construção do texto. Dessa forma, entende-se que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não em algo que preexistia essa interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Segundo Koch e Elias (2016, p. 13), “linguagem é interação” e seu uso “é regido pela intenção” e “é essencialmente argumentativo”. De acordo com as autoras, o uso da linguagem ocorre sempre na forma de textos, os quais envolvem “não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 15).

Nesse contexto, na intervenção, o texto foi tomado como central para todas as atividades criadas na SD e a relação texto-sujeitos foi considerada como ponto crucial para a exploração dos aspectos linguísticos em sala de aula. Cabe ressaltar, portanto, que o texto foi tomado como um processo interlocutivo (MARCUSCHI, 2002), em que criação e recepção são vistas como atividades de co-construção de sentidos.

Diante disso, no trabalho com a produção de texto na escola, compreende-se que as atividades que envolvem produções de texto devem se pautar em situações reais de comunicação, levando em conta a finalidade do gênero, o(s) interlocutor(es) e os meios de circulação (LIMA, 2021) para que a produção de texto se constitua, de fato, como prática de linguagem, estabelecendo uma situação autêntica de comunicação (BARROS, 2012) e, sobretudo, fazendo sentido para o aluno como cidadão. Assim, ao haver propostas cujo professor é o único interlocutor, corre-se o risco de o texto não adotar o viés interativo, não atingindo os propósitos comunicativos do gênero textual em questão ou mesmo desestimulando o aluno à produção do texto, já que a proposta não estaria articulada a uma situação real de uso da língua. Dessa maneira, ter destinatários e formas de circulação reais do texto auxilia no estabelecimento de situações comunicativas que “geram representações que guiam as decisões do autor, que pretende produzir determinados efeitos de sentido sobre os destinatários.” (SILVA; LEAL, 2021, p. 125).

Suassuna (2012, p. 21) aponta que, para se trabalhar com essas situações reais de uso da língua, é preciso que “o texto esteja no centro do processo ensino-aprendizagem”. Para formar o cidadão leitor e produtor de textos não é suficiente, apenas, o hábito de ler e escrever textos,

sendo necessário haver “três práticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e análise linguística.” (SUASUNA, 2012, p. 21). Segundo a autora:

[...] o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas. Ou seja, a análise linguística tanto se dá no momento em que lemos (porque extraímos sentidos do texto, comparamos, notamos alguma inovação, percebemos marcas ideológicas no dizer do outro etc.) quanto no momento em que escrevemos (porque temos que buscar a melhor forma de dizer o que queremos, pensar sobre a escrita das palavras, decidir por uma forma singular ou plural etc.) (SUASSUNA, 2012, p. 23)

Nesse mesmo caminho, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também aborda a questão do trabalho com a AL, em que se elege o texto como uma ferramenta concreta na aprendizagem da língua, partindo da reflexão sobre os processos que envolvem a leitura e a produção de gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem.

De acordo com Mendonça (2006, p. 205), a AL é “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Assim, partir do conhecimento daquilo que o aluno já traz e/ou ainda apresenta em termos de dificuldades, através de um levantamento do que falta ser atingido (GERALDI, 2012 [1984]) e de uma análise sobre a finalidade de se ensinar um determinado conteúdo, são formas de fazer com que a aprendizagem seja realmente significativa. Nesse contexto, Geraldi (2012 [1984], p. 74) propõe a “prática de análise linguística” em sala de aula, destacando que se trata de um trabalho que inclui “tanto questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”.

Para fazer o levantamento diagnóstico de conhecimentos dos alunos e promover o trabalho com a AL, Gomes e Souza (2015) defendem a validade de se seguirem as etapas modulares previstas pela SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da qual se desenvolverão práticas e atividades pertinentes ao que se prevê no âmbito da perspectiva da AL. Tal qual defendido por esses autores, há numerosas operações de linguagem que estão intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros, visto que “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (MENDONÇA, 2007, p. 77).

Assim, a análise do diagnóstico da produção inicial permite dar ao professor a visão dos conhecimentos já (ou ainda não) consolidados por parte dos estudantes. Entretanto, para que haja, de fato, integração entre os eixos de ensino com foco nos usos da linguagem, a produção diagnóstica e as demais produções textuais não devem ser propostas casuísticas em uma sala de aula. Pelo contrário, devem estar integradas a um projeto de uso da linguagem que seja efetivamente significativo para o aluno, levando-o a, por meio do gênero textual a ser explorado em sala de aula, fazer reverberar a sua voz.

Pensando nesses aspectos, para realizar a intervenção, partiu-se do gênero carta aberta, avançando para exploração do debate, como forma de favorecer o desenvolvimento da escrita e da consciência cidadã e de explorar aspectos linguístico-discursivos prototipicamente empregados nesses gêneros.

Tendo em vista o interesse manifestado pela turma na detecção de problemas estruturais da cidade onde viviam e o fato de que tal intervenção ocorreria em ano de eleições municipais, o gênero carta aberta foi selecionado como o central da SD a ser desenvolvida. A intervenção, elaborada nesse contexto social, fez com que a escolha dos gêneros pudesse representar práticas significativas de uso da língua. Dessa forma, os estudantes poderiam desenvolver sua capacidade de argumentação em um contexto de conhecimento sobre a cidade onde viviam, reivindicando melhorias para ela.

Gênero como propulsor de ação cidadã e reflexão sobre a língua

Escolhida como gênero central da SD, a carta aberta é um gênero argumentativo que, diferentemente das cartas pessoais, possui a finalidade “de convencer, persuadir ou conseguir o apoio do interlocutor.” (ANDRADE, 2021, p. 29). É geralmente escrita por um indivíduo que representa uma coletividade, no intuito de denunciar, reclamar ou mobilizar a opinião pública. Apesar de endereçada a um interlocutor específico, vários leitores podem ter acesso a ela, usando da linguagem como forma de ação social, por meio da qual se demanda a resolução de um problema.

De acordo com Oliveira (2018), a carta aberta é vista como instrumento de ação social, visto que

O autor da Carta Aberta representa um lugar social de esfera pública: estudantil, trabalhista, associações. Essa autoria em coletividade alcança mais credibilidade no contexto em que é inserida do que fosse assinada por apenas uma “pessoa física”. (OLIVEIRA, 2018, p. 37)

Diante disso, a escolha de trabalhar esse gênero em sala de aula favorece a voz do aluno, estimulando o desenvolvimento de sua autonomia e despertando sua consciência cidadã. Ademais, a abordagem da carta aberta na SD poderia auxiliar no desenvolvimento de habilidades intrínsecas à argumentação, dentre as quais se destaca, neste artigo, o uso do repertório linguístico de operadores argumentativos em prol da defesa de opiniões dos autores. Junto a isso, reitera-se a importância de que ensino do gênero esteja atrelado às experiências do aluno para que ele consiga relacionar a aprendizagem adquirida na escola com as práticas sociais, ampliando, assim, sua competência linguística e discursiva. Segundo Barbosa (2000):

A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico [...]; permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o conteúdo temático [...], a construção composicional [...] e seu estilo verbal [...]. Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000, p. 152).

Quando o aluno se depara com uma situação real de produção e sabe que seu texto irá, de fato, circular socialmente, ele se engaja em situações de escrita com maior facilidade. Nesse contexto, o estudante pode ser guiado a reconhecer o papel dos elementos gramaticais relevantes

para a construção do gênero em questão, de forma a mobilizá-los em prol dos efeitos de sentido de fato pretendidos pelo autor. Dessa forma, a elaboração das atividades da SD foi pautada na perspectiva AL em que destaca a reflexão sobre o uso da língua, enfatizando a função dos operadores argumentativos na orientação da carga argumentativa dos enunciados. Conforme Koch e Elias (2016):

Os operadores ou **marcadores argumentativos** são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela **orientação argumentativa** dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 64, grifo das autoras)

Koch (2011, 2018a, 2018b), Koch e Elias (2016) e Antunes (2005, 2010) destacam a importância de se explorar o sentido expreso por esses operadores nos textos. É nesse contexto que a elaboração das atividades e as análises realizadas se pautaram em usos reais desses operadores na oralidade e na escrita, guiando o aluno à reflexão desses elementos na sinalização dos objetivos argumentativos pretendidos. Para ensinar a reflexão quanto ao uso dos operadores argumentativos, a intervenção se valeu de outros gêneros textuais, como o debate regrado público, organizado na escola por alunos e professora aplicadora, com os candidatos a prefeito. Assim, a partir da análise de outros gêneros foi possível contrastar os usos dos operadores em distintas situações de comunicação.

A seguir, será possível apresentar, em linhas gerais, como ocorreu a intervenção e os métodos usados na pesquisa.

A intervenção e seus métodos

O trabalho interventivo teve início em fevereiro de 2020 e término em janeiro de 2021 e foi desenvolvido no âmbito do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ele teve um caráter de pesquisa-ação, visto que não se tratou somente de levantar dados, mas de interferir na realidade vivida (cf. ANDRADE, 2021). De acordo com Thiollent (2011, p. 26), “como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada.” Ademais, segundo ele, a pesquisa ação relaciona objetivo prático e objetivo de conhecimento; não visa apenas a conhecimentos formais aos participantes e pode envolver a resolução de problemas de distintos âmbitos, dentre eles os educacionais. Com base no procedimento da pesquisa-ação proposto por Thiollent (2011), em que se parte da constatação e da resolução de problemas de âmbito educacional e social, pautaram-se as ações da intervenção didática. Entende-se que a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa tradicional pelo seu caráter social, educacional e técnico. Esse processo tem como estratégia a pesquisa e análise de problemas, em uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, para a tomada de decisões, execução de ações e transformação da realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa sobre o tema proposto se iniciou ao verificar a dificuldade, em uma turma de 9º, na produção de textos argumentativos escritos, na exposição clara das ideias e na utilização eficiente dos operadores argumentativos. Junto a isso, reconheceu-se o interesse dos alunos em atividades que envolviam sua participação ativa de identificação de problemas estruturais da cidade em que viviam.

Adotando-se a perspectiva do professor pesquisador, que sabe reconhecer e utilizar sua pesquisa de forma a agregar valor às suas atividades (CHISTÉ, 2016), assumiu-se a intenção de analisar a sala de aula, refletir sobre os problemas encontrados e elaborar estratégias diferenciadas de ensino, produzindo, assim, conhecimento de forma coletiva e contribuindo para sua formação continuada. No trabalho aplicado na sala de aula, com um total de 29 horas/aula, buscou-se, também, desenvolver ações que contribuíssem para o fortalecimento da cidadania e para promover uma transformação da cultura escolar e de toda a sociedade mediante a atuação dos alunos na vida social e política da cidade.

Adotando-se a ferramenta da SD como facilitadora da abordagem da AL em sala de aula (GOMES; SOUZA, 2015) e com o propósito de coletar os dados para levantamento do diagnóstico da turma, foi analisada a produção inicial de uma carta aberta. Esse diagnóstico teve como finalidade verificar quais eram as maiores dificuldades dos alunos quanto ao gênero e suas características linguístico-discursivas e elaborar um projeto de intervenção que buscasse solucionar os problemas encontrados. Para isso, foram tomadas 19 produções iniciais de alunos da rede pública de ensino², as quais foram analisadas segundo os seguintes critérios: (i) a argumentação; (ii) a apresentação de propostas de melhorias; (iii) a estrutura composicional da carta aberta; (iv) os valores semânticos dos operadores argumentativos; (v) as repetições ou variabilidade de operadores; e (vi) o tipo de operador utilizado.

As análises dos dados advindos das produções de textos foram realizadas assumindo como aportes principais os estudos de Silva (2002), Marcuschi (2008), Oliveira (2018) e Matos (2018) sobre o gênero carta aberta e por Koch (2018a), Koch e Elias (2016), quanto aos operadores argumentativos.

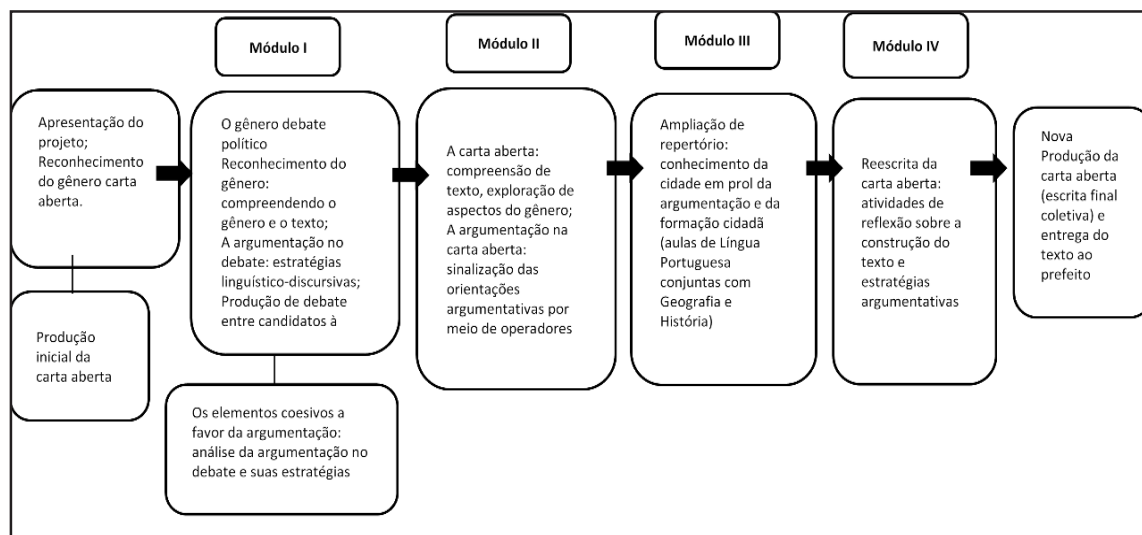
Posteriormente à análise da produção inicial, foram identificadas questões a serem foco dos módulos da SD³. Durante os módulos, foram realizadas atividades de compreensão de textos argumentativos, orais e escritos, atividades de reescrita e produção de cartas abertas com constante reflexão sobre os aspectos linguístico-discursivos envolvidos e os efeitos de sentido do uso dos operadores argumentativos. As produções de texto (inicial, reescrita e final) foram comparadas, com vistas a analisar o desenvolvimento dos alunos após intervenção pautada em prática de AL na escola. Foram realizadas análises durante toda a pesquisa, no que concerne ao engajamento dos alunos diante das atividades, à evolução no repertório argumentativo, ao uso dos operadores argumentativos e ao fortalecimento da consciência cidadã. No fluxograma, a seguir, está discriminada, no geral, a forma como a SD foi organizada. É preciso ressaltar que o início

2 Escola Estadual Marcio Nicolato, localizada na cidade de Rodeiro-MG, oferta o ensino fundamental, anos finais, e ensino médio.

3 A noção de SD utilizada se vale dos princípios da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como forma de adequá-la ao contexto brasileiro (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014) e de promover uma visão mais ampliada da importância dos operadores argumentativos em distintos gêneros argumentativos e situações de produção, o gênero carta aberta foi observado antes da produção e o debate foi incluído na SD. Além disso, com intuito de promover a perspectiva processual, formativa e analítica da produção de textos, a atividade de reescrita da produção inicial foi incentivada no módulo IV.

do projeto foi aplicado presencialmente e a maior parte dos módulos ocorreu de forma remota, devido à pandemia da Covid-19.⁴

Figura 1 – Fluxograma das atividades dos módulos



Fonte: elaborado pelas autoras

A partir das produções iniciais e finais, os dados puderam ser comparativamente analisados. Na seção a seguir, tais resultados serão apresentados e discutidos, como forma de se investigar a relevância da adoção da perspectiva de abordagem da AL integrada, efetivamente, aos usos sociais da língua.

Análise de dados das produções e impactos da intervenção

A análise dos dados obtidos, a partir das produções iniciais da carta aberta, revelou dificuldade dos alunos em expor um ponto de vista adequadamente articulado e de argumentar apropriadamente como forma de persuadir o interlocutor. Com relação aos operadores argumentativos, houve pouca variedade quanto ao emprego desses elementos, com muitas repetições dos mesmos operadores e com usos marcando outras relações semânticas não prototípicas ou sinalizando menor grau de formalidade, o que apontou para o conhecimento limitado da turma sobre a forma de utilizar esses recursos em prol da argumentação. Ademais, houve dificuldades no emprego de aspectos relevantes da estrutura composicional típica de uma carta aberta.

Dentre as cartas abertas iniciais, 63,15% apresentavam argumentação. Desses, pouco mais da metade (36,95%) apresentou argumentação adequada e 26,31%, argumentação incipiente. As demais produções iniciais – 36,85% – apenas apresentaram as propostas de melhoria, sem, no entanto, argumentar em prol de sustentá-la. Sendo assim, o número de produções com presença de

⁴ A intervenção em sala de aula foi iniciada em fevereiro de 2020, porém interrompida com a suspensão das aulas em março devido à pandemia da Covid-19, sendo retomada em outubro do mesmo ano e concluída em janeiro de 2021.

argumentação incipiente ou sem argumentos ultrapassou 60%. Em todas as produções, foi possível detectar as propostas de melhoria para a situação problema, apesar de 10,52% delas não terem desenvolvido adequadamente essas propostas.

No que diz respeito à estrutura composicional, observaram-se aspectos que precisavam ser abordados de forma mais enfática durante os módulos da SD. Notou-se a dificuldade da turma em apresentar o título prototípico de uma carta aberta, por meio do qual comumente são apresentados assunto e destinatário: apenas 5,26% conseguiram evidenciá-lo. Quanto à explicitação do vocativo, apenas 21,09% o fizeram. Com relação ao fechamento da carta, ele estava presente apenas em 36,84%.

Já no que tange aos valores semânticos dos operadores argumentativos encontrados nas produções iniciais, ficou evidente a baixa variedade de usos — 31,57% das produções repetiram desnecessariamente os operadores argumentativos. O uso dos operadores se revelou variado em apenas 10,52% das produções iniciais, por meio das quais se reconheceu o uso de até 7 tipos de operadores diferentes em um mesmo texto. Os marcadores de explicação e de adição foram os mais usados nas produções iniciais (31,57%). Em segundo lugar, destaca-se a marcação de causalidade (26,5%), seguida da de finalidade (21,05%), de hipótese (10,52%) e de consequência (5,26%).

Tendo em vista esses dados, os módulos da intervenção deram ênfase em sanar as dificuldades diagnosticadas, buscando desenvolver a proficiência dos estudantes em escrita, por meio de atividades que os levassem a refletir sobre a importância da argumentação na sustentação do ponto de vista, a relevância para a construção textual e a variedade de operadores argumentativos, articulando-os com a intenção pretendida.

Após a realização das atividades previstas dos módulos I a III, os alunos foram convidados, em duplas, a reescrever a produção inicial de um dos membros das duplas. Com o intuito de ilustrar a análise de dados, foi selecionada a produção inicial e a reescrita de uma produção, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplo de produção inicial e reescrita

Produção inicial- aluno 13	Reescrita da produção inicial- aluno 13
<p>Nós, jovens da cidade de Rodeiro (MG), viemos aqui falar sobre as mudanças que queremos para uma cidade melhor e boa aparentada.</p> <p>Não só nós jovens como os cidadãos querem mudanças na nossa cidade. As principais mudanças que a cidade precisa e nós queremos são que, todas as ruas da cidade tenha asfalto para melhor locomoção dentro da cidade e uma area de lazer para ficar com os amigos e a família e sinalizações nas ruas principalmente perto das escolas para evitar acidentes, (como uma faixa de pedestre) e melhor iluminação para se locomover a noite e etc...Isso são as principais mudanças que a cidade precisa, por isso estou escrevendo essa carta aberta em nome de toda a cidade para o futuro prefeito de Rodeiro.</p> <p>(ANDRADE, 2021, p. 123)</p>	<p>Carta aberta dos cidadãos rodeirenses ao prefeito da cidade.</p> <p>Prezado Senhor prefeito,</p> <p>Nós, jovens cidadãos rodeirenses, gostaríamos de melhorias para a nossa cidade.</p> <p>Algumas dessas melhorias seria asfaltar as ruas, pois seria muito bom para a cidade, principalmente para a locomoção dos veículos; áreas de lazer, com o intuito das famílias terem um local para se divertirem juntos; sinalização nas ruas como: faixa de pedestre, semáforos, principalmente perto das escolas, porque devemos cuidar das nossas crianças rodeirenses, evitando assim, acidentes; também necessitamos de melhorias na área da iluminação da cidade, arrumar alguns postes queimados, pois é preciso ter um município mais iluminado e, consequentemente, mais seguro.</p> <p>Esses são umas das melhorias que queríamos ter, foi por isso que votamos no Senhor.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Jovens cidadãos rodeirenses.</p> <p>(ANDRADE, 2021, p. 124)</p>

Fonte: (ANDRADE, 2021, p. 123-124)

Como podemos observar, na produção inicial, havia repetição do operador “e”, comprometendo a sinalização da orientação argumentativa em um texto formal e não contribuindo para a demarcação clara da intencionalidade prevista pela apresentação do argumento. A reescrita do texto, após os módulos da intervenção, mostrou que houve melhorias na argumentação, em que há a defesa do ponto de vista e a apresentação de justificativas e finalidades atreladas à necessidade da implantação dessas sugestões através dos argumentos, como em “seria bom para a cidade, principalmente para a locomoção de veículos”, “com o intuito das famílias terem um local para se divertirem”. É possível notar, na reescrita, uma ampliação dos argumentos, em relação à produção inicial, já que aparecem estratégias argumentativas variadas para convencer o interlocutor. Destaca-se, ainda, o uso de argumentos e operadores argumentativos de exemplificação (ao abordar os sinais de trânsito e de locais em que devem ser instaladas essa sinalização) e de causa e consequência (por exemplo em “principalmente perto das escolas porque precisamos cuidar das nossas crianças rodeirenses, evitando acidentes”). Houve desenvolvimento dos pedidos, sustentado com maior argumentação, como evidenciado, por exemplo, em “arrumar alguns postes queimados”. A análise contrastiva da produção inicial e da reescrita revelou ganhos na produção final, quanto ao aumento no uso de argumentos e na forma de articulá-los, o que contribuiu para a força argumentativa do texto.

Ao analisar todas as reescritas, ficou evidente o ganho no repertório argumentativo e de operadores argumentativos, os quais passaram a ser usados com várias funções no texto para reforçar pontos de vista. Além dos tipos de operadores inicialmente usados na produção inicial, percebemos que houve um avanço quanto ao uso deles, referente a diversificados valores semânticos. Ressalta-se o progresso do conhecimento dos diferentes operadores nos sentidos de adição de ideias e de conclusão, os quais estavam presentes em todas as produções iniciais. O avanço se deu de forma expressiva, em que podemos citar, por exemplo, o uso dos conectivos “devido a”, “uma vez que”, “visto que” – indicando causalidade – “portanto”, “assim”, “por esse motivo”, “diante disso” – indicando conclusão – “além disso” – indicando adição. A critério de comparação, os conectores de causa, usados na produção inicial pelos alunos, restringiam-se a “porque” e “pois”. Na escrita final, detectamos o emprego dos valores semânticos de conformidade, condicionalidade, gradação de ideias, formulador textual, introdutores de conteúdo pressuposto, introdutores de tópico, semelhança, temporalidade, delimitadores de domínio, modo e disjunção, os quais não haviam sido contemplados na produção inicial.

Comparativamente, pode-se afirmar que houve, no geral, aprimoramento na argumentação para sustentar a tese e avanço no entendimento e na construção do gênero como forma de ação social. Quanto ao repertório abordado pelos alunos na produção inicial, havia sugestões de construção de áreas de lazer, sinalização, iluminação e pavimentação das ruas, instalação de lixeiras ou coleta de lixo, construção de hospital, dentre outras, sem, no entanto, justificar os pedidos feitos ou argumentar adequadamente. Na reescrita em duplas, todos apresentaram argumentação adequada às solicitações feitas. Já na reescrita, a produção especificou os tipos de melhorias passíveis de serem executados, apontou exemplos, além de justificar cada sugestão dada.

No que se refere à estrutura composicional, o vocativo e o título – contendo mais informações sobre o assunto da carta – foram usados na totalidade das reescritas, havendo avanço de cerca de 80% e 95%, respectivamente. Quanto ao fechamento da carta, 83,33% dos alunos o explicitaram (ou seja, quase 50% a mais), reafirmando o pedido de cumprimento das sugestões de melhoria.

Nesse contexto, na escrita final, observamos que todos os elementos foram contemplados e melhor elaborados comparativamente à produção inicial, havendo um salto considerável de desenvolvimento da argumentação em textos escritos

Por fim, foi realizada a produção final. Tal produção foi coletiva, tendo em vista o objetivo de levar ao prefeito eleito uma carta aberta que representasse a voz dos estudantes da turma quanto às solicitações relativas à cidade, cumprindo o que se espera, em termos de circulação do gênero, e promovendo um caráter social da produção. A produção coletiva, oportunizada por meio do uso de ferramentas de Google Docs e Google Meet, de forma mediada pela professora, permitiu perceber o avanço da turma, evidente por: aprimoramento dos argumentos; adequada estrutura composicional; variabilidade de estratégias argumentativas; variabilidade de tipos de operadores utilizados. Isso apontou para maior desenvoltura na escrita de textos mais complexos, através da ação colaborativa. No Quadro 2, será possível tomar conhecimento da produção final.

Quadro 2 – Produção final coletiva

Estimado Senhor Prefeito,

Nós, alunos da Escola Estadual Marcio Nicolato, estamos preocupados com nossa cidade e gostaríamos de solicitar algumas melhorias. Dentre elas, a construção de uma pista de caminhada, **tendo em vista** que caminhar pelas ruas é muito perigoso **pelo fato de** circular veículos a todo momento, **com a finalidade de** proporcionar benefícios à saúde física e mental dos moradores.

Também requisitamos pavimentação asfáltica, principalmente no centro, **pois** é o local mais movimentado da cidade e necessita de mais cuidado, **já que** o calçamento atual está em péssimas condições. **Da mesma forma**, pedimos mais sinalizações, **como por exemplo**, instalação de semáforos **para** evitar possíveis acidentes.

Além disso, como somos adolescentes, temos grande necessidade de área de lazer, **uma vez que** não temos em nossa cidade lugares **para** encontrar com os amigos **e para** nos divertir. **Dessa forma**, encontramos-nos limitados a ficar em casa, **sem** poder praticar esportes e interagir com os outros, o que é essencial para o nosso desenvolvimento social, emocional e intelectual.

Sob o mesmo ponto vista, dispor de espaços de lazer seria de grande importância, **como** teatros, centros culturais, quadras, parques, pistas de skate, dentre outros locais solicitados pela população. **Com isso**, famílias poderiam desfrutar desses lugares nos finais de semana, estudantes poderiam fazer apresentações escolares, levando o conhecimento através da arte, e poderia haver concertos musicais.

Devido à saúde ser essencial, gostaríamos de contar com médicos especializados nos PSFs, equipados para a realização de vários exames, com um funcionamento 24 horas para atendimentos de casos emergenciais.

Para a segurança da população, solicitamos que o Sr. providencie a instalação de câmeras de segurança em pontos estratégicos da nossa cidade, **pois, assim**, nós, moradores, nos sentiremos mais seguros e tranquilos fazendo nossas compras, indo ao trabalho, **ou** nos momentos de lazer.

Assim sendo, pedimos que considere, com carinho e devida importância, os pedidos feitos.

Atenciosamente,

Alunos da E.E. Marcio Nicolato.

Fonte: (ANDRADE, 2021, p. 134)

Na produção final⁵, os estudantes se valeram de suas próprias produções e de discussões implementadas durante o projeto – como o debate político de candidatos à prefeitura, os encontros interdisciplinares, a exploração de cartas argumentativas em sala de aula e a reescrita de seus próprios textos – para comporem a carta aberta. Mostraram-se proativos ao buscarem distintos operadores argumentativos na internet, com intenção de articular adequadamente as ideias, evitando a repetição dos operadores.

Na produção final, os alunos propuseram a primeira melhoria e a sustentaram por meio da apresentação de argumentos que marcavam as relações de causalidade e finalidade, usando, para tanto, operadores argumentativos que os orientam – “tendo em vista”, “pelo fato de”, “com a finalidade de”. Ao solicitarem “pavimentação asfáltica” e “mais sinalizações”, articularam os argumentos através dos conectores que indicam, no contexto, explicação, causalidade, semelhança, exemplificação, dentre outros. Utilizaram, ainda, o conectivo “também” para fazer a conexão de sentido entre os parágrafos de solicitação, contribuindo para a sinalização da orientação argumentativa pretendida, em que se adiciona um pedido. Tal uso, junto ao emprego de “além disso” e “e”, chama a atenção para o fato de que os alunos mostraram ter desenvolvido conhecimentos quanto ao repertório de operadores argumentativos de adição. Nas produções iniciais, havia um excesso de uso de “e” para sinalizar distintas orientações argumentativas, o que foi alterado no momento dessa produção final, indicando maior grau de monitoramento quanto ao uso dos operadores argumentativos.

Além do conector “além disso” para interligar as ideias entre os parágrafos e do argumento, houve marcação de relação de causa/consequência, “como somos adolescentes, temos grande necessidade” para, posteriormente, sugerirem nova melhoria “a construção de área de lazer.” Em seguida, a argumentação incidiu sobre a finalidade de se ter um espaço público de lazer na cidade e guiou a uma conclusão “dessa forma, encontramos-nos limitados a ficar em casa” e ao modo por meio do qual se realiza a ação, marcado pelo uso do conector interfrástico “sem” KOCH (2018a).

Como forma de encadear as ideias contidas nos parágrafos, houve a inserção de um articulador delimitador de domínio “sob o mesmo ponto de vista”, o qual explicitou o conteúdo veiculado no enunciado, mostrando que a próxima melhoria sugerida se relacionava à anterior. A argumentação consistiu na apresentação de exemplos de locais de lazer e na conclusão de possibilidades de entretenimento para a população.

Nos parágrafos seguintes, os alunos apresentaram a causa para o pedido de melhoria “devido à saúde ser essencial”, porém não desenvolveram bem os argumentos para estabelecer uma boa coesão na relação com o parágrafo seguinte, ainda que citassem o assunto da próxima melhoria no início do parágrafo e justificassem a necessidade dessa sugestão, apresentando argumentos que marcam relação de conclusão e alternância.

Na conclusão da carta, os alunos marcaram a orientação argumentativa do enunciado utilizando o conector “assim”, estabelecendo relação com tudo o que foi apresentado antes e concluindo com o pedido de que as solicitações fossem atendidas.

5 Para a produção final, a mesma proposta de produção inicial foi apresentada. Contudo, o propósito não era de que reescrevessem a carta aberta, mas que uma nova produção, coletiva, fosse realizada.

Os dados mostram o progresso dos alunos com relação ao aumento do repertório argumentativo e ao avanço no uso dos operadores. Também no que diz respeito ao conhecimento da estrutura composicional da carta aberta, os estudantes demonstraram progressos.

De acordo com Silva (2002), as cartas abertas são publicadas em suportes variados e passaram a circular com maior intensidade na internet, o que faz com que a interação entre autor e leitor possa ocorrer de diversificadas formas. Oliveira (2018) defende ser o autor da carta aberta um representante de “um lugar social de esfera pública”, sendo assinada, comumente, por uma coletividade que dá força argumentativa às reivindicações feitas. Deve-se considerar, também, que, apesar de ter pretensos destinatários, “o circuito comunicativo da carta aberta é ilimitado” (SILVA, 2002, p. 73).

De acordo com Pinton, Steinhorst e Barreto, a carta aberta é uma:

exposição realizada por um cidadão ou grupo que se dirige publicamente para apresentar uma reivindicação/alerta sobre um problema que envolve os destinatários, com o intuito de provocar mudanças, medidas e/ou ações por parte daqueles que detêm poder para mediá-las ou implementá-las no meio social. Geralmente, circula em espaços públicos, especialmente veículos de comunicação de massa (jornais, revistas ou internet), tendo como público-alvo um interlocutor específico, entidade ou pessoas diretamente envolvidos em situação ou assunto controverso de interesse coletivo. A carta aberta é predominantemente dissertativo-argumentativa, com passagens injuntivas com apelo aos interlocutores. (PINTON, STEINHORST; BARRETO, 2020, p. 10)

Considerando a relevância desse gênero para a reivindicação de interesses sociais e a visão de texto como construído na interação entre sujeitos, a carta aberta escrita coletivamente foi entregue em mãos pelos alunos ao prefeito eleito da cidade, que tiveram a oportunidade de, naquele momento, conhecer a prefeitura e a forma como ela se organiza. A carta foi também postada nas redes sociais e respondida formalmente pelo prefeito, o que promoveu engajamento dos alunos, motivados pela circulação social efetiva, e explicitou a função deles como cidadãos que agem na sociedade por meio da linguagem.

Diante desse cenário, a escrita da carta aberta ressaltou a percepção do potencial dos alunos em realizar conquistas para cidade, transformando o texto em um instrumento empoderador e capaz de dar voz ao seu locutor. Ademais, através do debate realizado, da produção da carta aberta e das demais atividades, foram criadas oportunidades para que os alunos tivessem conhecimento sobre a sua realidade e os problemas da cidade, capacitando-os a exercerem a cidadania e a participarem das decisões políticas do local onde vivem.

Considerações finais: a análise linguística cumpre seu papel

O ensino dos operadores argumentativos por meio da abordagem de gêneros textuais que, de fato, estão imersos em contextos de circulação social – através dos quais os estudantes agem – mostrou-se produtivo para a ampliação do repertório argumentativo e das formas de

sinalização das orientações por meio dos operadores argumentativos. Também favoreceu para a formação de cidadãos críticos e participativos, ampliando habilidades linguísticas e competências sociais, capazes de auxiliar na formação de indivíduos que contribuem com a sociedade na qual vivem. A intervenção apresentada mostrou que a abordagem da AL, atrelada às demais práticas de linguagem, pode levar os estudantes à reflexão e à apropriação dos operadores argumentativos, especialmente em consideração aos empregos sociais atrelados ao uso desses elementos, levando-os a reconhecer e a ampliar o escopo de elementos que podem ser usados para orientar a argumentação.

Apesar de tipicamente a noção de conexão de argumentos perpassar um trabalho de ensino voltado apenas para as conjunções, a intervenção criou a oportunidade de os alunos refletirem sobre as mais diversas classes de palavras e elementos linguísticos que contribuem para a demarcação da orientação argumentativa. Além disso, os estudantes não se limitaram a observar usos em outros textos escritos, mas participaram como agentes ativos na análise e na construção de efeitos de sentidos pretendidos por argumentos e operadores argumentativos, o que ocorreu na produção do debate eleitoral e, como evidente neste artigo, na produção da carta aberta.

A abordagem da carta aberta em sala de aula colaborou para desenvolver a autonomia e o protagonismo discente, envolvendo os alunos a assumirem o papel de cidadãos mais conscientes e participativos nas decisões político-econômicas da cidade, aptos a representarem sua comunidade e a se manifestarem formalmente e coletivamente junto aos representantes políticos.

Outrossim, a inserção de atividades interdisciplinares entre Língua Portuguesa, História e Geografia cumpriu o intuito de promover uma aprendizagem não fragmentada, através da troca de conhecimentos sobre a história e a realidade da cidade onde os alunos estão inseridos. Esse conhecimento auxiliou para que a turma, na reescrita da carta aberta e na produção final, pudesse solicitar melhorias exequíveis e também para a ampliação do repertório argumentativo na defesa do ponto de vista, já que os saberes, incorporados por essas outras ações, contribuíram para colocar o aluno como agente que promove ações sociais e constrói sua aprendizagem.

Na escrita final, no que tange ao conhecimento do gênero carta aberta e às peculiaridades linguísticas envolvidas em sua estruturação, os alunos demonstraram o aprimoramento na argumentação para sustentar a tese, através da organização das ideias de forma coerente e da utilização de várias estratégias argumentativas, manifestando mais domínio para sustentar o ponto de vista, dando destaque à diversidade e à sofisticação nos usos dos operadores argumentativos. Cabe ressaltar, também, que a produção realizada coletivamente contribuiu para a reflexão e troca de saberes entre os alunos, para uma escrita mais elaborada em termos de apresentação de argumentos e mais adequada à situação de produção.

A análise dos dados das produções iniciais, em duplas e final revelou que a adoção da perspectiva da AL, perpassada pela criação de ambientes propícios à produção e à análise de gêneros orais e escritos pautada em situações concretas de uso, auxiliou no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e incentivou a atuação dos estudantes como cidadãos.

Nesse contexto, tal qual se pode demonstrar por meio deste artigo, atividades e projetos contextualizados de ensino de língua portuguesa – com produções de texto voltadas para situações comunicativas reais, não restritos a uma abordagem conteudista, e que claramente envolvam a participação cidadã – revelam-se como alternativas de transformação e intervenção social (FREIRE, 1996). Dessa forma, a aula de língua portuguesa, sem abandonar a importância dos elementos de natureza formal “para a construção do sentido, em nível micro e macroestrutural” (VIEIRA, 2017, p. 84) – mas abordando-os reflexivamente em prol do desenvolvimento da leitura e da produção de textos – e sem se afastar da postura de fazê-lo de forma atrelada a situações socialmente relevantes e significativas para a vivência dos alunos, poderá ser capaz de formar estudantes e cidadãos ativos e críticos, com aptidão para o enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.

Referências

ANDRADE, Roberta Baffa. **A Carta aberta como instrumento de exercício para a cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2021.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANDRADE, Roberta Baffa. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.

BARROS, Lucia Fernanda Pinheiro. **O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais**: análises de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Cienc. Educ.* Bauru, v.22, n.3, p. 789-808, 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E.S. (Org.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 15-49.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxane Rojo; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. **Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística**: relações facilitadoras. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 9, n. 14, 2015, p. 08-22.

HARDEN, R.; CROSBY, Joy. AMEE Guide no 20: The good teacher is more than lecturer – the twelve roles of the teacher. In **Medical Teacher**, Vol, 22, no 4, 2000, p. 334-347.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão-textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Escrever e argumentar**.1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: UFPE, 2021, p. 11-34.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Curso Fala e Escrita**. Material didático elaborado para o curso Fala e escrita: características e usos, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Jussara dos Santos. **O estudo dos implícitos na construção de pontos de vista**: estratégias para a participação social de estudantes de 9º ano do ensino fundamental. Tese de Mestrado (Profletras) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MENDONÇA, Marcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Marcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: ____ BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2008, p. 1-25.

OLIVEIRA, Jean Rodrigues. **A Carta Aberta como instrumento de interação social**: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades. Guarabira-PB, 2018.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais** [recurso eletrônico]: Base Nacional Comum. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, NEPELIN, 2020.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. A influência do contexto de produção nos textos dos alunos. In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: UFPE, 2021.p. 121-143.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.