UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Roberta Baffa Andrade

A Carta aberta como instrumento de exercício à cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental

Juiz de Fora
2021

Roberta Baffa Andrade

A carta aberta como instrumento de exercício à cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Orientadora: Profª Drª Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2021

A Carta aberta como instrumento para a cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental

ROBERTA BAFFA ANDRADE

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 20/05/2021

Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano - presidente e orientadora

Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira – Membro titular interno

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFTO - Membro titular externo

Baffa Andrade, Roberta.
A Carta Aberta como instrumento de exercício à cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental / Roberta Baffa Andrade. -- 2021.
151 p. : il.

Orientadora: Natalia Sathler Sigiliano
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Carta Aberta.. 2. Operadores Argumentativos. 3. Análise Linguística. 4. Cidadania. . I. Sathler Sigiliano, Natalia , orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha orientadora que ampliou meus horizontes quanto à forma de ensinar e de aprender e com quem pude aprimorar meus conhecimentos acadêmicos.

Aos meus colegas da turma 6 do Profletras/UFJF, em especial aos que estiveram sempre presentes auxiliando-me durante o percurso desta jornada.

Aos meus alunos que, mesmo diante de uma pandemia, se prontificaram a fazer parte deste projeto, contribuindo para que este pudesse ser concluído.

Por fim, dedico aos meus familiares, meus esposo Marcos Paulo, meus filhos Ruan e Maíra, que me incentivaram e foram peças fundamentais para que eu pudesse realizar não só este projeto, mas um sonho de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela oportunidade de estar realizando este sonho no momento em que Ele planejou para que tudo se concretizasse.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo financiamento e apoio à pesquisa, incentivando e contribuindo para a formação continuada de nós, professores da rede pública de ensino.

À coordenação do PROFLETRAS pelo esforço e empenho em formar professores e contribuir para um ensino público de qualidade nas escolas brasileiras;

À Profa. Dra. e minha orientadora, Natalia Sathler Sigiliano, pelo brilhantismo como conduz suas aulas no PROFLETRAS, pela forma como orienta, pelo ser humano que é. Com ela aprendi que mais importante que passar o conhecimento, é levar o aluno a refletir e a buscá-lo.

Ao Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva e à Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira por integrarem minha banca de avaliação e pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas da turma do PROFLETRAS que dividiram comigo as alegrias, as angústias, as apresentações, as leituras. Em especial àqueles que sempre me ouviam e me auxiliavam nos momentos difíceis.

Ao gestor e aos meus colegas de trabalho da E.E. Marcio Nicolato que aderiram ao projeto e se fizeram presentes durante várias etapas desta jornada.

Aos meus queridos alunos que se mantiveram firmes nas aulas virtuais, mesmo em tempos tão difíceis diante da pandemia da Covid-19, e com os quais pude aprender muito.

Ao meu esposo e aos meus filhos pela paciência, pelo carinho, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos em tive que abdicar de estar com eles para realizar este sonho que passou a ser deles também.

À minha mãe Neuza e à minha sogra Marlene que, além de me apoiarem, cuidaram da minha casa e de meus filhos no momento de minha ausência.

À amiga, Selma, que me acolheu em sua casa com muita alegria e carinho, para que eu pudesse pernoitar em Juiz de Fora com tranquilidade e segurança.

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a perspectiva da pesquisa-ação, vale-se de problemas identificados no contexto das aulas de língua portuguesa de uma turma de 9º ano, da escola estadual Márcio Nicolato, na cidade de Rodeiro, do estado de Minas Gerais, para propor uma intervenção pedagógica nas aulas de língua portuguesa. Nesse cenário a análise de ações desenvolvidas em sala de aula no ano de 2019, as produções iniciais escritas dos alunos e o contexto eleitoral de 2020 fizeram com que este trabalho assumisse como objetivo abordar o gênero carta aberta como forma de incentivo à mobilização cidadã, guiando os alunos no conhecimento do gênero, das peculiaridades linguísticas envolvidas em sua estruturação, com ênfase na relevância de uso dos operadores argumentativos nesse gênero. Por meio de um trabalho pautado na leitura e produção de gêneros argumentativos, em especial, a carta aberta, seria possível trabalhar de forma bastante contextualizada os operadores argumentativos, tendo em vista sua relevância para o gênero em tela, fato que poderia favorecer situações de reflexão e aprendizado da língua. A temática abordada na produção da carta aberta tratou da valorização da cidade de Rodeiro, Minas Gerais, e da realidade em que os alunos estão inseridos, cuja demanda de produção escrita inicial foi a de denunciar situações e problemas vividos no cotidiano do município e reivindicar soluções mediante os órgãos municipais, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do senso crítico e para o exercício da cidadania. Este trabalho final é composto por um documento de caráter predominantemente teórico (a dissertação) e de um documento de finalidade mais prática - em que se inserem os textos e atividades abordados com os alunos, qual seja, o caderno pedagógico. Sob o movimento metodológico da pesquisa ação (THIOLLENT, 2011), a prática interventiva ocorreu, pautando-se na perspectiva da prática de análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), de conhecimentos advindos da Linguística Textual, quanto aos operadores argumentativos (KOCH, 1989, 1933, 2002; ANTUNES, 2010; KOCH e ELIAS, 2016), dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e da carta aberta (SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2018; MATOS, 2018). A sequência didática foi constituída, inicialmente, com base na observação da sala de aula e dos dados obtidos na proposta de produção inicial, empregando-se princípios da sequência didática para tal (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014). Nesse contexto, o corpus de análise para a elaboração da intervenção e para observação dos progressos dos estudantes quanto ao gênero e às suas características linguísticas foi composto pelas produções de texto iniciais e finais. Após a análise da reescrita, comparada à produção inicial, os dados revelaram um desenvolvimento significativo no que tange à carta aberta, um avanço na variedade e na sofisticação dos operadores argumentativos, uma ampliação do conhecimento sobre a cidade, explicitada através da argumentação, e o desenvolvimento crítico e a mobilização deles como cidadãos. Podemos destacar, ainda, que o maior ganho da intervenção está no aspecto social, já que o trabalho pautado no gênero carta aberta favoreceu para dar voz ao aluno, desenvolver sua autonomia e incentivá-lo à prática cidadã. 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, retomada em outubro do mesmo ano e concluída em janeiro de 2021.

Palavras-chave: Carta Aberta. Operadores Argumentativos. Análise Linguística. Cidadania.

ABSTRACT

This work, developed within the scope of the professional master's degree in Letters from the Federal University of Juiz de Fora, under the perspective of action research, makes use of problems identified within the scope of the Portuguese language classes of a 9th grade class, from the state school Márcio Nicolato, in the city of Rodeiro, in the state of Minas Gerais, to propose a pedagogical intervention in Portuguese language classes. In this context, the analysis of actions developed in the classroom in 2019, the initial written productions of the students and the electoral context of 2020 made this work assume the objective of addressing the open letter genre as a way of encouraging citizen mobilization, guiding students in the knowledge of the genre, of the linguistic peculiarities involved in its structuring, with emphasis on the relevance of the use of argumentative operators in this genre. Through a work based on the reading and production of argumentative genres, in particular, the open letter, it would be possible to work in a very contextualized manner with the argumentative operators, in view of their relevance to the genre on screen, a fact that could favor situations of reflection and language learning. The theme addressed in the production of the open letter concerned the appreciation of the city of Rodeiro, Minas Gerais, and the reality in which the students are inserted, whose initial written production demand was to denounce situations and problems experienced in the daily life of the municipality and claim solutions through municipal organs, thus contributing to the development of critical thinking and the exercise of citizenship. This final work consists of a document of a predominantly theoretical character (the dissertation) and a document with a more practical purpose - in which the texts and activities discussed with the students are inserted, namely, the pedagogical notebook. Under the methodological movement of action research (THIOLLENT, 2011), the interventional practice occurred, based on the perspective of the practice of linguistic analysis (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), of knowledge arising from Textual Linguistics, as to the argumentative operators (KOCH, 1989, 1933, 2002; ANTUNES, 2010; KOCH and ELIAS, 2016), textual genres (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) and open letter (SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2018; MATOS, 2018). The didactic unit was constituted, initially, based on the observation of the classroom and the data obtained in the initial production proposal, using principles of the didactic sequence for this (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014). In this context, the corpus of analysis for the elaboration of the intervention and for the observation of the students' progress regarding gender and its linguistic characteristics was composed of the initial and final text productions. After analyzing the rewriting, compared to the initial production, the data revealed a significant development with regard to the open letter, an advance in the variety and sophistication of the argumentative operators, an expansion of knowledge about the city, made explicit through the argumentation, and the critical development and their mobilization as citizens. We can also highlight that the greatest gain of the intervention is in the social aspect, since the work based on the open letter genre favored giving the student a voice, developing his autonomy and encouraging him to practice citizenship. The classroom intervention started in February 2020, but was interrupted with the suspension of classes in March due to the Covid-19 pandemic, which resumed in October of the same year and concluded in January 2021.

keywords: Open letter. Argumentative Operators. Linguistic Analysis. Citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Agrupamento de gêneros.....37
Figura 1 Modelo de Sequência Didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly 38
Quadro 2 – Adaptação de Sequência Didática.....39
Quadro 3 – Análise linguística na relação com os eixos de leitura e de produção.....44
Quadro 4 – Excerto da produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 1) 51
Quadro 5 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 2) 52
Quadro 6 – Classe e carga argumentativa 53
Quadro 7 – Tipos de operadores argumentativos 53
Quadro 8 – Produção inicial– Aluno 8 (Exemplo 6) 56
Quadro 9 – Outros tipos de operadores 57
Quadro 10 – A propriedade da coesão do texto – relações, procedimentos e recursos 59
Quadro 11 – Excerto da produção final (Exemplo 3) 65
Quadro 12 – Excerto da reescrita da produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 4) 66
Quadro 13 – Excerto da reescrita da produção inicial – Aluno 17 (Exemplo 5) 66
Figura 2 – Fluxograma das atividades dos módulos 77
Quadro 14 – Produção inicial- Aluno 4 (Exemplo 8) 98
Quadro 15 – Produção inicial – Aluno 8 (Exemplo 9) 99
Quadro 16 – Produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 10) 99
Quadro 17 – Produção inicial – Aluno 1 (Exemplo 11) 100
Figura 3 – Gráfico A: Análise de argumentação adequada/ incipiente/ausente 100
Quadro 18 – Produção inicial – Aluno 3 (Exemplo 12) 101
Quadro 19 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 13) 102
Quadro 20 – Produção inicial – Aluno 2 (Exemplo 14) 102
Quadro 21 – Excerto da produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 15) 103
Quadro 22 – Produção inicial – Aluno 12 (Exemplo 16) 103
Quadro 23 – Produção inicial – Aluno 5 (Exemplo 17) 104
Quadro 24 – Produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 18) 104
Quadro 25 – Excerto da produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 19) 105
Quadro 26 – Excerto da produção inicial- Aluno 6 (Exemplo 16) 105
Figura 4 – Gráfico B: Análise das propostas de melhorias 106

Quadro 27 – Excerto de produção inicial – Aluno 2 (Exemplo 20) 107
Quadro 28 – Excerto de produção inicial – Aluno 18 (Exemplo 21) 107
Quadro 29 – Excerto de produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 22) 108
Quadro 30 – Excerto de produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 23) 108
Quadro 31 – Excerto de produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 24) 108
Quadro 32 – Excerto de produção inicial – Aluno 18 (Exemplo 25) 109
Quadro 33 – Excerto de produção inicial – Aluno 10 (Exemplo 26) 109
Quadro 34 – Excerto de produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 27) 109
Quadro 35 – Excerto de produção inicial – Aluno 12 (Exemplo 28) 110
Quadro 36 – Excerto de produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 29) 110
Figura 5 – Gráfico C: Análise da estrutura composicional da carta aberta 110
Quadro 37 – Produção inicial – Aluno 8 (Exemplo 27) 111
Quadro 38 – Produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 28) 112
Quadro 39 – Produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 29) 112
Quadro 40 – Produção inicial- Aluno 11 (Exemplo 30) 113
Quadro 41 – Produção inicial- Aluno 10 (Exemplo 31) 113
Quadro 42 – Produção inicial – Aluno 14 (Exemplo 32) 114
Quadro 43 – Produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 33) 114
Figura 6 – Gráfico D: Análise dos valores semânticos dos conectivos apresentados nas produções.....115
Quadro 44 – Produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 34) 115
Quadro 45 – Produção inicial – Aluno 17 (Exemplo 35) 116
Quadro 46 – Produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 36) 116
Quadro 47 – Produção inicial - Aluno 9 (Exemplo 37) 117
Figura 7 – Gráfico E: Análise de repetições, usos de conectivos marcando outras relações e informalidade, variedades de conectivos em uma mesma produção.....118
Quadro 48 – Produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 38) 122
Figura 8 – Reescrita da produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 39).....123
Quadro 49 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 40) 126
Figura 9 – Reescrita da produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 41) 127
Quadro 50 – Produção inicial – Aluno 11 (Exemplo 41) 129
Figura 10 – Reescrita da produção inicial – Aluno 11 (Exemplo 43) 130
Figura 11 – Escrita coletiva da produção final (Exemplo 44) 134
Quadro 51 – Excerto da produção final (Exemplo 45) 135

Quadro 52 – Excerto da produção final (Exemplo 46) 136
Quadro 53 – Excerto da produção final (Exemplo 47) 136
Quadro 54 – Excerto da produção final (Exemplo 48) 137
Quadro 55 – Excerto da produção final (Exemplo 49) 137
Quadro 56 – Excerto da produção final (Exemplo 50) 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre os tipos semânticos presentes nas produções.....139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLET	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RAS	
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEE	Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**11**
2	**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**	**19**
2.1	ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO	19
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS: COMO DEFINIR	24
2.2.1	**O surgimento das cartas e a sua influência na formação de outros gêneros**	27
2.2.2	**A Carta aberta**	**28**
2.3	A IMPORTÂNCIA DO USO DOS GÊNEROS NA SALA DE AULA	32
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	36
2.5	ANÁLISE LINGUÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS	40
2.6	ARGUMENTAÇÃO: EM QUE CONSISTE	46
2.6.1	**Os operadores argumentativos e seu papel na coesão e na coerência textuais**	48
3	**METODOLOGIA**	**68**
3.1	CONTEXTOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	70
3.2	MÉTODOS DE PESQUISA	73
4	**INTERVENÇÃO E ANÁLISE**	**78**
4.1	MÓDULOS DA INTERVENÇÃO	79
4.1.1	**Módulo 1**: **Reconhecimento do gênero e apresentação da situação**	**79**
4.1.1.1	*1ª Etapa: O que é uma carta aberta?*	79
4.1.1.2	*2ª etapa: O lugar onde vivo*	80
4.1.2	*Módulo 2: Primeiro momento da escrita*	80
4.1.3	*Módulo 3: A hora do debate: promovendo o protagonismo do aluno*	81
4.1.3.1	*1ª etapa – Como estruturar um debate*	81
4.1.3.2	*2ª etapa – Produzindo um debate eleitoral*	83
4.1.4	**Módulo 4: Os recursos coesivos em prol da argumentação sob a ótica da Análise Linguística**	**85**
4.1.5	**Módulo 5: Refletindo sobre o gênero carta aberta**	**87**

4.1.5.1 *1ª etapa: Aspectos da estrutura composicional da carta aberta 87*
4.1.5.2 *2ª etapa: Pontuação no vocativo 89*
4.1.6 Módulo 6: Conhecendo o lugar onde vivo 89
4.1.7 Módulo 7: Começando a reescrita *91*
4.1.7.1 *1ª etapa: Reescrita coletiva da produção inicial 91*
4.1.7.2 *2ª etapa: Reescrita em duplas da produção inicial 92*
4.1.8 Módulo 8: Escrita coletiva da produção final 93
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS PRODUÇÕES INICIAIS..... 96
4.2.1 Análise da estrutura composicional da carta aberta 97
4.2.1.1 *Análise de argumentação 98*
4.2.1.2 *Análise das propostas de melhoria 101*
4.2.1.3 *Análise da presença de título 107*
4.2.1.4 *Análise da presença de vocativo 107*
4.2.1.5 *Análise da pessoa do discurso 108*
4.2.1.6 *Análise da caracterização do manifestante (aposto explicativo) 109*
4.2.1.7 *Análise da presença de fechamento da carta aberta 109*
4.2.2 Análise dos operadores argumentativos 111
4.2.2.1 *Valor semântico de causalidade 111*
4.2.2.2 *Valor semântico de explicação..... 112*
4.2.2.3 *Valor semântico de conjunção (adição de ideias) 112*
4.2.2.4 *Valor semântico de mediação (finalidade)..... 113*
4.2.2.5 *Valor semântico de conclusão 113*
4.2.2.6 *Valor semântico de condicionalidade..... 113*
4.2.2.7 *Valor semântico de comprovação (consequência)..... 114*
4.2.2.8 *Repetição desnecessária de conectores em uma mesma produção 115*
4.2.2.9 *Uso de conectivos marcando outras relações semânticas ou informalidade..... 116*
4.2.2.10 *Variedades de usos de conectores em uma mesma produção..... 117*
4.3 Análise comparativa entre a produção inicial e a reescrita em duplas 119
4.3.1 Análise comparativa da estrutura composicional do gênero..... 119

4.3.2 Análise comparativa dos valores semânticos dos conectivos empregados nas produções iniciais e finais 125
4.4 **Análise da escrita coletiva final da carta aberta.....** 131
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 142**
REFERÊNCIAS 148

1 INTRODUÇÃO

Infelizmente é comum um professor adentrar em uma sala de aula, no início do aluno letivo, e constatar, através de um diagnóstico da turma, a dificuldade dos alunos em interpretar e redigir textos. Diante disso, muitas inquietações surgem no sentido de buscar solucionar esses problemas.

Como professora pesquisadora, tenho notado a dificuldade dos alunos, principalmente, atrelada à escrita. Falta-lhes, ainda, no final do ensino fundamental, habilidade para expor, coordenar e desenvolver suas ideias, opiniões e argumentos. Além disso, observei o desafio que se constitui para os estudantes redigir textos com coesão e coerência e aplicar o aprendizado advindo de um ensino mais tradicional de aula de língua portuguesa em situações reais de uso, o que me motivou a buscar mais alternativas que me auxiliassem a rever meu método de ensino. Antes de tratar desse ponto crucial para a construção desta pesquisa, relatarei brevemente o meu percurso de vida, que foi essencial para a elaboração da proposta que aqui será apresentada.

Meu percurso como professora se inciou bem cedo, antes mesmo do término da graduação, quando comecei a lecionar na escola estadual Marcio Nicolato onde estudei durante doze anos. Foi nessa escola que aprendi a ler, a fazer cálculos, a conhecer um pouco sobre a história do mundo, sobre os seres vivos e também onde fiz várias amizades. Foi nela que se despertou em mim o desejo de ser professora e de poder contribuir, de alguma forma, para melhorar a aprendizagem dos alunos, além de poder colaborar para modificar positivamente a cidade de Rodeiro, lugar onde eu e toda minha família nascemos e onde continuo vivendo e trabalhando. Após alguns anos trabalhando em outras escolas e cidades, devido à nomeação em concurso público, consegui minha remoção para minha escola de origem, onde leciono atualmente, realizando meu antigo sonho.

Sempre desejei ser uma professora que eu gostaria de ter tido, no sentido de realizar ações que despertassem nos alunos gosto e curiosidade em aprender. Por isso, sempre me empenhei em buscar soluções para a melhoria da minha prática e, consequentemente, da aprendizagem dos meus alunos. No decorrer dos anos, variei os métodos de ensino, realizei projetos interdisciplinares, oficinas de leitura e de teatros, feiras e passeios culturais na tentativa de transformar o ensino em algo prazeroso para aqueles que, diariamente, vão à escola em busca de algo.

Apesar de muitos esforços, ainda havia um conflito para tentar resolver: como fazer com que os alunos melhorassem a escrita, a organização, a articulação e a clareza das ideias das redações, angústia vivida sempre que lia e corrigia as inúmeras produções de texto no decorrer da minha vida profissional.

No decurso das avaliações internas e externas ocorriam reflexões e tentativas de mudar as estratégias metodológicas para ampliar o conhecimento dos estudantes, no tocante ao funcionamento da língua, e levá-los a apropriarem-se desses recursos na produção textual. Nesse ínterim, buscava analisar o resultado das avaliações (SIMAVE/SAEB) advindas da Superintendência Regional de Ensino (SEE) com o propósito de diagnosticar as dificuldades mais comuns que surgiam para elaborar novas atividades de ensino. Diante disso, constatei nessas avaliações, dentre outros aspectos, dificuldades por parte dos alunos nas questões que contemplavam a identificação do sentido estabelecido pelos conectivos nos textos. Então, ocorreu-me a ideia de trabalhar mais enfaticamente com essas formas linguísticas, no entanto ainda não sabia como fazê-lo de forma produtiva.

No meu caso, a formação continuada sempre foi uma busca constante, mas o Mestrado parecia um sonho difícil de se concretizar, contudo, eu não hesitei em tentar uma vaga na pós-graduação *stricto sensu*, e a oportunidade chegou no tempo certo. Assim, ao ser aprovada e começar meus estudos no Profletras, a reflexão sobre novas abordagens de ensino surgia como uma possibilidade de reverter as situações angustiosas vividas por mim, enquanto professora de língua portuguesa, em uma sala de aula. No momento de decidir sobre o assunto a ser desenvolvido na intervenção que deveria realizar, não tive dúvidas, optei em concretizar um desejo já almejado: o de explorar a função dos conectivos como articuladores textuais de coesão, alinhados ao uso de um gênero do tipo argumentar, tendo em vista que também constatei a dificuldade demonstrada pelos alunos quanto à escrita desse tipo textual.

Para conceber a organização geral da intervenção pedagógica, o embasamento da prática em um arcabouço teórico pertinente ao objetivo pretendido fez-se essencial. Destarte, fui levada a refletir ainda mais sobre textos já conhecidos por mim, mas que foram ganhando novos contornos e sentidos para o desenvolvimento da pesquisa que tinha em vista.

Já em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmavam não ser possível ensinar a produzir e a interpretar textos, apenas, a partir da exploração de

uma letra, de uma sílaba, de uma palavra ou de uma frase fora do contexto de uso. No entanto, é comum que as aulas de Língua Portuguesa sejam preenchidas com atividades que enfoquem a cópia ou atividades descontextualizadas, sem um propósito claro e definido. Isso resulta, assim, em uma prática que pouco contribui para desenvolver a habilidade de escrita do aluno.

Diante dessas considerações, neste trabalho[1], apresentarei proposta de ação advinda de incômodos gerados em mim, durante meu percurso como professora na rede pública de ensino, mais especificamente em uma turma de 9º ano, em que constatei, dentre outros aspectos, que os estudantes, no geral, não conseguiam argumentar consistente e articuladamente um ponto de vista em textos escritos formais.

Neste trabalho, adotarei a concepção sociointeracionista da língua, "onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto" (KOCH e ELIAS, 2006, p.10). Nessa visão, o significado de um texto é concebido a partir da interação entre duas ou mais pessoas, sendo o próprio texto o meio em que essa comunicação acontece. Também adotarei alguns pressupostos teóricos reforçados pelos PCN e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dessa forma, assumirei a importância de o ensino da língua ser pautado no texto e a relevância de haver uma abordagem enunciativo-discursiva, integrando os eixos de *oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica* em aulas de língua materna.

Ademais, de acordo com a BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa:

> proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Essas práticas sociais associam-se com os campos de atuação *artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida*

[1]A presente pesquisa se insere no macroprojeto Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos diáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais, coordenado pela professora doutoura Natália Sathler Sigiliano, do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

pública, os quais direcionam a metodologia de trabalho em contextos significativos para os alunos. Nessa perspectiva, essa separação por campos de atuação tem:

> uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2017, p. 85).

Neste trabalho, essa perspectiva de abordagem dos gêneros de forma atrelada à sua circulação social foi considerada. Isso ocorreu, de forma mais específica com o gênero carta aberta, o qual se insere no campo de atuação na vida pública e sobre o qual trataremos posteriormente.

Apesar das orientações dos documentos oficiais serem bastante voltadas para o trabalho com os gêneros de forma contextualizada aos seus usos sociais, o que se nota dentro da escola é a permanência do apego ao modo transmissivo de ensinar, já que muitos professores, assim como eu o fazia, desenvolvem sua prática pautados na forma como aprenderam ou reproduzem materiais didáticos, sem, no entanto, buscarem embasamento teórico-metodológico.

Para tentar reverter esse cenário educacional, o PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) nasce com objetivo de proporcionar aos professores de língua portuguesa (LP) aporte teórico aliado à prática pedagógica, provocando em nós, professores, reflexão e ação sobre a atuação na sala de aula, levando-nos a inovar na metodologia e a mudar o modo de conceber o ensino da língua.

Diante das provocações causadas pelo PROFLETRAS, pautadas pela minha vivência (já apresentada em linhas gerais) e a realidade da minha sala de aula, surgiu a necessidade de analisar as dificuldades encontradas pelos alunos e, a partir daí, organizar uma intervenção, de forma autoral e ativa, embasada na teoria apreendida pelas leituras teóricas, e tentar buscar alternativas de minorizar ou sanar os problemas observados.

A escolha da temática desta pesquisa, além das questões anteriormente apresentadas, ocorreu também motivada pela verificação, de minha parte, da dificuldade de elaboração de argumentos articulados e, ainda, por atividade realizada pela turma no ano anterior de uma produção de uma foto-denúncia, abordando os problemas encontrados na cidade. Isso porque tal tarefa fora realizada com notável engajamento por parte dos alunos, os quais puderam denunciar situações e reivindicar as soluções naquele momento. Devido a esse comportamento engajado dos alunos e

a relevância social de tarefas em aula de LP que incentivem o exercício prático da cidadania, pensou-se em abordagem na mesma perspectiva, a qual levaria os alunos a opinar sobre a situação do município, desenvolver argumentos para embasar suas opiniões e apontar soluções para os problemas. Considerando o desejo de abordar uma temática de interesse dos alunos, a qual despertasse o engajamento (qual seja, as denúncias sobre problemas estruturais da cidade), e promover usos sociais de gênero que pudessem auxiliar nessa tarefa, o trabalho com a Carta Aberta foi eleito crucial na intervenção apresentada por este trabalho. Além disso, considerou-se ser o ano de 2020 um ano de leições municipais e, ainda, ser o gênero apresentado como proposta de trabalho pela BNCC dentro do campo de atuação na vida pública, fatores que reforçaram a importância da abordagem dele nesta intervenção, realizada no 9º ano do ensino fundamental. Ademais, também se propõe uma ampliação de outras habilidades que dizem respeito à argumentação, as quais se aplicam a esse gênero, e se encontram no campo de atuação jornalístico-midiático. Como se tratava de um período pré-eleições municipais, seria oportuno inserir, como temática das cartas produzidas e endereçadas aos candidatos a prefeito, os problemas encontrados na cidade, além de melhorias e desejos almejados pelos alunos, e também as possíveis soluções para esses problemas.

Dessa forma, esta pesquisa, partindo de motivações que emergiram do contexto da sala de aula, tem por objetivo abordar a carta aberta e os operadores argumentativos envolvidos em sua produção como forma de instigar nos alunos seu papel cidadão por meio da manifestação. Para tanto, tem-se, também, o propósito de, valendo-se da perspectiva da prática de análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), analisar as produções dos alunos, construir e aplicar intervenção em sala de aula em que haja abordagem do uso dos operadores argumentativos nas produções do gênero Carta Aberta, redigidas por uma turma de 9º ano, do ensino fundamental II, e das relações estabelecidas por esses operadores como forma de sustentar a tese defendida por eles.

Como apresentado brevemente, quanto aos aspectos linguísticos, a escolha de se explorar com maior afinco na intervenção os operadores argumentativos se deu também pela dificuldade de emprego deles, reiterada pelos alunos, na produção inicial da carta aberta, proposta na intervenção deste trabalho. Os dados revelaram, entre outras constatações, falta de argumentação consistente e desconhecimento dos alunos quanto ao uso de conectivos, o que se fez evidente por meio de repetições e

pouca diversificação no uso desses elementos, e domínio incipiente dos operadores argumentativos para marcar a orientação argumentativa dos enunciados.

Para executar as ações interventivas, foram usados os princípios de uma sequência didática (SD), conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o uso de produção inicial para diagnóstico, organização em módulos e produção final.

Assim, a intervenção proposta no Caderno Pedagógico envolveu uma primeira produção de texto em que os alunos foram convidados a escrever uma Carta Aberta, dirigindo-se aos candidatos às eleições municipais do ano de 2020, reivindicando melhorias para a cidade. As atividades seguintes foram organizadas com o objetivo de desenvolver habilidades para a reescrita final do gênero proposto, as quais envolveram práticas de linguagem diversificadas para a exploração de argumentos e operadores argumentativos. Além das diversas razões já anunciadas que motivaram a escolha da carta aberta como gênero central da intervenção, a relevância do trabalho com a argumentação no ensino fundamental também foi considerada. Como uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, contida na BNCC, considera-se a importância de:

> Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p.6)

É importante destacar que a aprendizagem dos recursos persuasivos pode favorecer a formulação de ideias e a construção de pontos de vista em textos orais ou escritos. Através deste trabalho, pautado na leitura e na produção da Carta Aberta, propõe-se que lançar luz à importância dos operadores argumentativos como essenciais para esse gênero, pode favorecer situações de reflexão e aprendizado da língua.

Assim, espera-se que, com a intervenção pautada na perspectiva da análise linguística de Geraldi (1984), Mendonça (2006), Wachowicz (2012), Suassuna (2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Antunes (2014), Rojo e Barbosa (2015), seja possível levar os alunos a compreenderem a relevância social do gênero carta aberta, suas características e a importância do emprego dos operadores argumentativos nesse gênero e a se conscientizarem de que é necessário que essas marcas linguísticas sejam usadas de forma a auxiliar a defesa do ponto de vista. Além disso, por meio

das ações empreendidas na intervenção, almeja-se formar cidadãos mais conscientes, que participem da realidade onde estão inseridos, sendo estimulados a opinar sobre decisões político-sociais do município onde vivem. Como forma de contribuir para isso, a sequência didática da intervenção foi produzida de forma direcionada para o trabalho com gêneros do tipo argumentar, envolvendo debates, discussões, leitura e análises de textos do gênero carta-aberta. Associadas a esses gêneros, foram abordadas atividades que incluem o reconhecimento dos operadores argumentativos e a importância destes na articulação para a defesa de um ponto de vista, bem como em atividades que desenvolveram a construção de argumentos consistentes, dentre outras ações. Essas atividades podem ser conhecidas, com mais profundidade, no Caderno Pedagógico[2].

Devido à pandemia causada pela Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas no Estado de Minas em março de 2020, e ainda permaneceram sendo ofertadas on-line pelo menos até o momento em que finalizo esta dissertação**.** Isso gerou a necessidade de adaptação da proposta inicialmente planejada quando da qualificação, para que algumas etapas pudessem ser cumpridas de forma virtual/remota. Apesar de a maior parte do projeto de intervenção inicial ter sido cumprido, o restante da proposta encontra-se inserido no caderno pedagógico com função propositiva e, certamente, será aplicado futuramente.

Como esta intervenção está baseada em princípios da sequência didática, a produção inicial e a final, para fins de análise, foram tomadas para levantamento de dados que visavam mostrar o progresso dos estudantes. Esse processo foi permeado pela análise qualitativa de cada uma das aulas, o que se mostrou crucial para a elaboração da sequência didática que compõe o caderno pedagógico.

Este trabalho segue os moldes da pesquisa-ação de Thiollent (2011), cuja base é a solução de um problema coletivo, através de ações que envolvem pesquisadores e participantes. Assim, a partir de uma problema detectado em minha sala de aula, propus o desenvolvimento de atividades que pudesse auxiliar no progresso do ensino aprendizagem, a partir de uma atuação conjunta, alinhando teoria e prática.

Também ancora-se na perspectiva da análise linguística de Mendonça (2006), na teoria de gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004), na gramática

[2] Como preveem os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS/UFJF, os alunos desse mestrado devem produzir uma dissertação e um caderno pedagógico. Este dispõe das atividades aplicadas na intervenção proposta, apresentada e analisada na dissertação.

contextualizada de Antunes (2014) e de Neves (2003), nos operadores argumentativos de Koch (1989, 1993), Koch e Elias (2016) e de Antunes (2010), no gênero carta aberta de Silva (2002), Marcuschi (2008), Oliveira (2018) e Matos (2018).

Esta dissertação está estruturada em: (1) Introdução, (2) Pressupostos teóricos, (3) Metodologia e sujeitos da pesquisa, (4) Intervenção e Análise, (5) Considerações finais.

A seguir, serão apresentados os pressupostos teóricos que a embasam.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme apresentado na introdução desta dissertação, a presente pesquisa trata de atrelar o ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos ao uso do gênero textual do tipo argumentar, especialmente a Carta Aberta, como forma de destacar a importância desses elementos linguísticos para a defesa de um ponto de vista. Associado a esse trabalho, busca-se despertar nos alunos o senso crítico e contribuir para o exercício da cidadania, já que, através da produção da Carta Aberta, poderão opinar e expor suas ideias acerca de melhorias sobre a realidade onde vivem.

Para concretizar esse objetivo, foram necessárias leituras e análises de referencial teórico sobre análise linguística, gêneros textuais, gramática, operadores argumentativos, a fim de organizar uma sequência de atividades que vem sendo desenvolvida nas aulas de língua portuguesa em que esta pesquisa se insere.

2.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO

Como ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa é um questionamento constante do professor que se encontra em um processo de transformação. Essa transformação envolve novas concepções de ensino, mudança em práticas pedagógicas e no modo de conceber a língua e entender sua finalidade nos usos cotidianos dos alunos. Diante desse turbilhão de novas ideias e conceitos, é preciso definir o que é necessário e útil explorar nas aulas e como fazê-lo.

Como já se sabe, tal alteração envolve enfrentamentos à concepção tradicional de ensino. Conforme Mendonça, a forma “tradicional” de ensino pode ser tomada “como um conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência” (MENDONÇA, 2006, p. 201). No que diz respeito ao ensino de língua materna, a noção tradicional refere-se a uma concepção transmissiva de ensino de português, descolada, em grande parte, do texto, e restrita ao estudo de unidades menores e pouco relacionadas ao todo textual ou ao gênero textual.

Com vistas a tornar o texto como centro da sala de aula, nota-se que a união de habilidades de leitura, escrita, oralidade e gramática no ensino poderia se dar por meio da prática de análise linguística (AL), a qual se define como “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”.

(MENDONÇA, 2006, p. 205). Dessa forma, a AL pauta-se em outra perspectiva de ensino, a qual envolve uma visão sociointeracionista da língua.

Apesar de a língua ser um fenômeno vivo, percebe-se que, no ensino da gramática tradicional, a língua se transforma em algo vago, abstrato para o aluno, já que o objetivo de ensino é a aprendizagem das regras da norma padrão e das nomenclaturas, sem levar o aluno a refletir sobre os usos, sobre o sentido do texto, o qual não favorece à inserção dos estudantes em práticas letradas. Essa abordagem de ensino foi predominante por muitos anos e ainda tem espaço nas salas de aula, contudo, conforme apresentado por Mendonça (2006), constatou-se, através de avaliações externas que diagnosticam o índice na qualidade da educação (SAEB), que esse método de ensino não vinha contribuindo para o desenvolvimento de competências básicas de leitura e de escrita, portanto, algo precisava ser mudado.

Com a catalisação do que se produziu cientificamente para o ensino de língua, através da publicação dos PCN (1998), destacou-se o fato de ser importante ensinar a língua através do texto, enfatizando os aspectos semânticos e pragmáticos que emolduram um texto em um determinado gênero textual. Assim, assume-se uma perspectiva contrária à tradição gramatical, de classificação de palavras e frases descontextualizadas que consiste na “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL,1998, p. 29). Dessa forma, os PCN estabelecem uma prática de ensino da língua de modo reflexivo em que os alunos constroem o conhecimento, conforme se nota no trecho:

> Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL,1998, p. 30).

Anteriormente aos PCN, Geraldi (1984) já apontava para um direcionamento no ensino àquilo que o aluno não sabe, ou seja, em que houvesse um “levantamento do que falta ser atingido” (GERALDI, 1984, p.37). Dessa forma, a escola deveria partir do princípio de trabalhar com o que ainda não foi desenvolvido pelos alunos, em vez de seguir um programa de ensino que não atende às necessidades deles. O autor enfatiza que os conteúdos ensinados precisam responder à pergunta “para quê”, isto é: “para que os alunos aprendem tal coisa? Para que preciso ensinar isso?”. Segundo

o autor, “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (GERALDI, 1984, p.36). As repostas para essa questão deveriam nortear o trabalho do professor.

Nesse contexto, Geraldi (1984, p.74) propõe a “prática de análise linguística” em sala de aula, indicando não se tratar de uma nova terminologia para o ensino da língua materna, mas ser um trabalho que inclui “tanto questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto.” (GERALDI, 1984, p. 74). Sendo assim, segundo ele, nessa perspectiva de ensino, “o objetivo não é o aluno aprender a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.” (GERALDI, 1984, p. 74) Assim, fica clara a posição do autor de que o ensino através da análise linguística vai muito além de dominar a metalinguagem técnica, já que o objetivo é desenvolver nos alunos as competências de leitura e escrita.

Antunes (2014) também ressalta a importância de se trabalhar a gramática de forma contextualizada, tendo em vista que os fatos gramaticais ocorrem em contextos situacionais e verbais. Sendo assim, o texto deve ser o centro do ensino e guiar para a seleção de conteúdos estudados. Segundo a autora:

> [...] contextualizar a gramática é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objeto de ensino-aprendizagem. (ANTUNES, 2014, p.110)

É a partir da exploração do uso real da língua, sem isolamento de termos, ou fragmentação do todo do texto, que o aluno estabelece sentido entre o que é ensinado na escola e o que ele utiliza em suas práticas sociais. Para isso, o trabalho pautado nos gêneros textuais, articulado com as práticas de linguagem, é uma forma de aproximação da vivência do aluno com o ensino da língua. Nesse sentido, o ensino da língua está atrelado às peculiriadades linguísticas presentes no gênero selecionado e também na utilização desse gênero para reverberar a voz do aluno.

Suassuna (2012, p.21) aponta que “as orientações atuais para o ensino sugerem que o texto esteja no centro do processo ensino-aprendizagem”, mas, para que os objetivos sejam alcançados, ou seja, para que seja formado “o cidadão leitor e produtor de textos” não basta apenas o hábito de ler e escrever textos, é preciso que haja “três práticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e análise linguística.” Segundo Suassuna:

> [...] 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)

Apesar de haver tantas pesquisas e publicações associando o texto a uma posição crucial em sala de aula, é possível observar nas escolas que ainda há professores de língua portuguesa que continuam colocando a gramática no centro do ensino de língua. Neves (2003, p.115) destaca o ensino tradicional da gramática como um “ritual”. Após uma análise feita por Neves (1990), constatou-se que alguns professores despertaram para uma crítica quanto à forma de ensinar a gramática tradicional, mas que, apesar disso, “mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.” (NEVES, 2003, p.114). Segundo a autora, muitos estudiosos têm verificado que o ensino tradicional de gramática se organiza, primeiramente, através de uma “rotulação” de classes ou funções, em que os conceitos oferecidos se encontram prontos e imutáveis. Dessa forma, a gramática é vista como um mapa taxionômico de categorias que não leva em consideração a língua em funcionamento, os atos de interação linguística e os significados obtidos no decorrer das atividades discursivas. Outro ponto destacado é o de que os textos utilizados são apenas pretexto para explorar atividades de classificação, quando não se usa, apenas, orações descontextualizadas e artificiais para esse fim.

Nesse contexto, ainda permanece um ensino transmissivo de regras e definições, como se a língua não tivesse vida, perdesse seu encanto, já que é vista de uma forma alheia ao seu contexto de uso. Como afirma Franchi (2006):

> [...] somente se aprende a gramática relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (FRANCHI, 2006, p. 75)

Antunes (2003) relata também a dificuldade encontrada pelo professor na resistência dos gestores, pais e, até, alunos em aceitar que o ensino da língua não se restringe a ensinar gramática tradicional. Muitos responsáveis pelos alunos acreditam que, aprendendo regras gramaticais, os alunos estarão aperfeiçoando seu

desenvolvimento na língua culta, principalmente em relação à escrita. Na verdade, esse ensino se distancia do que deveria ser o verdadeiro objetivo das aulas de língua portuguesa.

Antunes (2003) destaca que, se as pessoas examinassem como são essas aulas de cunho mais tradicional, perceberiam que a gramática não tem o "poder salvador", porque o que há no dia a dia da disciplina é:

> pouca leitura; quase nada de escrita de textos; pouca oralidade mais formal; pouca atividade à volta de ampliação vocabular; pouca atividade de pesquisa, de análise, de reflexão; e muito, muito esquema de classificação; muita definição – mesmo aquelas inconsistentes e anacrônicas; muitas análise de frases descontextualizadas [...] (ANTUNES, 2003, p.73)

É importante salientar que, com a adoção do viés da AL, não se trata de abolir a gramática da sala de aula, mas de tratá-la sob outra ótica. Portanto, aliada aos eixos de leitura/escuta e de produção de textos orais ou escritos, estão as situações de reflexão sobre a língua, segundo é definido no texto da BNCC (2017, p. 81):

> Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer "a mesma coisa" e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

Este documento, ainda enfatiza que "essas práticas se interpenetram e se retroalimentam", ou seja, não há motivos para que elas sejam exploradas na sala de aula de forma estanque.

Por isso, é preciso que os profissionais compreendam qual é objetivo de se trabalhar com a AL, qual seja de "ampliar a capacidade de uso da língua/linguagem pelo aluno" (BRASIL, 2017, p.71), sem negar, no entanto, que conhecer o funcionamento da gramática da língua seja também um saber relevante. Para tanto, é preciso conceber a presença e a exploração dos textos como essenciais à aula de língua portuguesa, o que se torna relevante destacar no tópico a seguir.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: COMO DEFINIR

Segundo Marcuschi (2008, p.154), “é impossível não se comunicar através de um gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto.” Isso acontece porque a comunicação verbal somente se dá por meio de um gênero textual. Devido a esse fator, os gêneros se apresentam de formas variadas, mas não infinitas, conforme Bakhtin (1979).[3]

Marcuschi (2008, p,155) define os gêneros textuais como:

> os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Rojo e Barbosa (2015, p.16) caracterizam os gêneros “como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas.” As autoras afirmam que todos os nossos discursos, quer formais ou informais, estão estruturados em um gênero discursivo. Em atividades simples do dia a dia como, por exemplo, escrever uma mensagem no whatsApp, responder a um e-mail, conversar com um amigo, fazer um relatório no trabalho, ler uma receita ou uma notícia, postar algo nas redes sociais, estaremos utilizando os gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos, impressos ou digitais. Conforme Rojo e Barbosa (2015, p.17), “os gêneros permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação.”

Segundo Bakhtin (1992, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, mas é claro que esses usos acontecem de formas variadas, assim como a língua que utilizamos para nos comunicar. Ela se concretiza através de enunciados ─ orais e escritos ─ que estão ligados a três elementos: *conteúdo temático, estilo, construção composicional*. Esses enunciados

[3] Neste trabalho, não haverá preocupação em teorizar quanto a distinções entre gênero textual e discursivo. Adotando-se a perspectiva de Bezerra (2017, p. 32), assume-se que, “a rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”. Segundo o autor, no “âmbito do ensino de língua portuguesa, é preciso haver um tratamento equilibrado de discurso, gênero e texto,” (BEZERRA, 2017, p. 31) e é nesse contexto que este trabalho se insere.

são “determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” Assim, “cada campo de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.”* O autor explica que é através dos gêneros que se dá a comunicação verbal, os quais se manifestam de acordo com as necessidades comunicativas de uma dada esfera de atividade humana.

Bakhtin (1992) divide esses gêneros discursivos em primários e secundários. Os primeiros são aqueles que se realizam em atividades mais simples, privadas e cotidianas. Os segundos surgem em situações mais complexas e organizadas e servem a finalidades públicas com função mais formal. De acordo com o autor, os gêneros primários se transformam e integram os complexos, tomando um formato especial.

Marcuschi (2008, p. 154) defende ser impossível não nos comunicamos por meio de gêneros, reafirmando a concepção de Bakthin de que os gêneros fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Segundo Marcuschi (2008, p.36): “É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Marcuschi (2008) aborda os gêneros em uma perspectiva dos gêneros textuais e também destaca que tipo textual e gênero são constituintes do texto em uso. Os tipos textuais caracterizam- se “mais como sequências linguísticas do que como textos materializados.” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Isso não significa que ambos representem conceitos dicotômicos, mas que se encontram interligados, de forma que se completam. A distinção entre um gênero e outro é determinada por sua função sócio-comunicativa, enquanto os tipos textuais são distinguidos pelos aspectos linguísticos e estruturais. Assim, “os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas.” (MARCUSCHI, 2008, p.159).

O linguista aponta, ainda, o conceito de domínio discursivo como uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano. Esse domínio discursivo não encerra um gênero específico, mas produz vários deles, os quais se apresentam em vários campos de atuação: *artítstico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública* (BNCC, 2017).

> [...] entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial,

> militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão de poder.(MARCUSCHI, 2008, p.194)

De acordo com a necessidade, cada campo social ou institucional possui seu modelo de comunicação. Esses modelos são os gêneros textuais e os campos sociais são os domínios. Dessa forma, os gêneros estão enquadrados no domínio discursivo, podendo, alguns deles, fazerem parte de mais de um domínio, enquanto outros não são tão flexíveis. Assim, em certos ambientes circulam determinados gêneros e em outros contextos são utilizadas variantes discursivas completamente distintas. Isso se deve porque os domínios discursivos consolidam-se através de um contexto histórico-social e organizam as práticas sociais comunicativas. Segundo Marcuschi (2008, p.194), “os domínios discursivos operam como enquadres globais de supeordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.”

De forma bastante aplicada ao ensino de língua, Schneuwly e Dolz (2004), tendo em vista a diversidade dos gêneros textuais existentes, propõem um agrupamento de gêneros[4] que consiste em organizá-los de acordo com as semelhanças entre as situações de produção, com o propósito de facilitar o ensino dos gêneros na escola de modo que:

> 1.correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem e expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
> 2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
> 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas a mestria dos gêneros agrupados. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 58-59)

Nesse sentido, a intervenção desta pesquisa não se restringirá a um gênero, mas a gêneros associados, principalmente, ao agrupamento ARGUMENTAR, proposto pelos autores supracitados.

Contudo, como, no que diz respeito aos gêneros textuais, o foco principal desta pesquisa é no trabalho com o gênero carta aberta, passarei a apresentar, no próximo subtópico, a origem da carta e sua influência na formação de outros gêneros.

---

[4] O quadro de agrupamento de gêneros encontra-se na página 37 desta dissertação.

2.2.1 O surgimento das cartas e a sua influência na formação de outros gêneros

A carta é um dos meios de comunicação mais antigos da humanidade e tornou possível a interação a distância entre as pessoas. No Brasil, a carta surgiu como uma forma de comunicação após o surgimento de imigrantes no território brasileiro, fonte de informações culturais, sociais e políticas. Horta, Dias e Cordeiro (2018, p.4) atestam que:

> As cartas, por serem um meio de comunicação utilizado por diferentes agentes sociais, tratam de assuntos diversificados, podendo conter fatos históricos como: a Carta de Pero Vaz de Caminha endereçada a Dom Manoel, então Rei de Portugal em 1500, descrevendo a terra que acabara de descobrir, que hoje faz parte do acervo do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa (Portugal).

De acordo com Bazerman (2007, p. 26) “quando o letramento começou, há mais ou menos cinco mil anos, os únicos lugares reconhecíveis foram os lugares reais de comunicação face a face.” Depois foram surgindo alguns gêneros originados de transcrições ou de escritos preparatórios para recitações de odes, apresentações teatrais, comandos do rei, dentre outros. A partir daí, a carta emerge como um meio inteligível e assume a voz de endereçamento direto para que o leitor construa toda a informação descrita.

> Essa é a forma de uma carta, encabeçada por uma data e lugar de origem, especificando um receptor a quem se fala diretamente (tipicamente na segunda pessoa), e assinada pelo falante. A carta é, então, entendida na voz e no nome do assinante que é frequentemente representado na primeira pessoa. Mesmo quando a carta do rei é escrita por um conselheiro e lida em voz alta por um anúncio, a voz do rei é que fica. O corpo da carta tipicamente narra a situação específica que ocasiona a correspondência [...] Outras saudações, fechamentos, cumprimentos internos, declarações pessoais e demais mecanismos constroem a boa vontade entre as partes. (BAZERMAN, 2007, p. 26)

O autor ainda acrescenta que “as cartas tiveram um papel de formação de diretivas e relatórios militares e governamentais” (BAZERMAN, 2007, p. 27), além de tratados filosóficos, documentos doutrinários da igreja, como por exemplo as 21 cartas (também conhecidas como epístolas) que constam na Bíblia.

Bazerman (2007) ainda ressalta o surgimento dos artigos científicos a partir da carta a qual, aos poucos, foi perdendo suas marcas enunciativas e interativas, usadas pelo remetente, para dar lugar a um discurso argumentativo retórico. O autor cita a

carta de Newton para Oldenburg e a Sociedade Real, em que descreve a nova teoria de luz e cores, como um exemplo de transição da carta para o artigo científico. Logo após esse acontecimento, outras cartas foram escritas entre cientistas e filósofos em uma dimensão ensaística, pois informavam sobre trabalhos realizados ou em andamento, sobre descobertas, invenções, entre outras, publicadas pelo editor da revista *Philosophic Transactions da Royal Society,* Henry Oldenburg, no século XVII.

O autor destaca também que, além das esferas da ciência, da filosofia, da arte e da literatura, no mundo financeiro, os relatórios de acionistas tiveram origem nas cartas trocadas entre acionistas e as instituições financeiras. Outros documentos, como registros comerciais e burocráticos, jornais, revistas, relatórios financeiros, escrituras e outros instrumentos financeiros, tais como cheques e papel-moeda surgiram a partir das cartas.

Bezerra (2007, p.210), baseada em Silva (1997), atesta que, como há variados tipos de cartas, já que tratam de diversos assuntos ─ pedido, agradecimento, cobrança, intimidação, denúncia de um acontecimento público, prestação de contas, notícias familiares ─ e circulam em diversos campos de atividade, “esses tipos de cartas podem ser considerados como subgênero do gênero maior “carta”, pois têm algo em comum, sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida” ─ mas se diferem no modo como se realizam e em suas intenções. Nesse sentido, há várias formas de carta: carta pedido, carta resposta, carta circular, carta denúncia, carta do leitor, carta pessoal, carta aberta, etc.

O subtópico, a seguir, será dedicado à carta aberta por ser este o gênero central a ser trabalhado na intervenção em sala de aula a ser explicitada neste texto.

2.2.2 Carta aberta: conteúdo temático

De acordo com a definição de gêneros textuais apresentada por Marcuschi (2008, p.156) “como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” que, apesar de se apresentarem como entidades dinâmicas, nos condicionam a escolhas ─ no que se refere ao léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas ─ e a centralidade da carta aberta para a intervenção, fez-se necessário pesquisar outras publicações e pesquisa de corpus para tratar sobre o gênero carta aberta. Tal pesquisa e observações poderão ser lidas adiante e foram essenciais para elucidar a intervenção.

Partindo da abordagem de modelização de gêneros, tendo como referência Machado (1997) e Miranda (2014), proponho apresentar a carta aberta nesta seção e discorrer sobre características gerais dela, mediante a abservação de textos desse gênero. Este trabalho não vai se ocupar em fazer um modelo teórico de gênero textual, mas vai se inspirar nessa ideia, já que, como professora, é necessário buscar conhecer mais sobre o assunto, como forma de auxiliar os alunos na constituição desse gênero.

Machado (1997, p.2) defende que a "teorização deve situar-se, então, entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados e os conteúdos a serem abordados." Segundo a autora, a finalidade de se criar esse modelo didático é de facilitar aos professores uma compreensão da forma como se constrói uma SD e dos meios como esta poderá ser usada no ensino e não como conteúdo a ser ensinado.

Nesse mesmo viés, Miranda (2014) defende a proposta de se trabalhar com modelos didáticos como um suporte para a elaboração de atividades de ensino. De acordo com a autora, para desenvolver os modelos didáticos são examinados quatro fontes: "1) as práticas sociais de referência; 2) os estudos teóricos e descritivos existentes sobre o gênero; 3) as práticas de linguagem dos alunos; 4) as práticas escolares." (MIRANDA, 2014, p.35).

A carta aberta é um gênero do tipo argumentar e se diferencia das cartas pessoais principalmente porque possui o objetivo de convencer, persuadir ou conseguir o apoio do interlocutor. Por se originar de um problema social comum, é normalmente escrita por um mesmo indivíduo, mas assinada em nome de um grupo de pessoas e endereçada a cidadãos públicos, presidentes, governadores, prefeitos, líderes comunitários, assumindo a função de denunciar uma situação, reclamar ou mobilizar a opinião pública e, tendo em vista isso, apresentar solicitações. Por isso, Marcuschi (2008, p. 196) classifica a Carta Aberta no domínio discursivo interpessoal. Há, no entanto, cartas abertas pertencentes aos domínios jurídicos, educacionais, políticos, econômicos e culturais, este sendo definido pela natureza do assunto, pelo objetivo da carta e pelo perfil dos interlocutores. Apesar de Marcuschi situar a carta aberta no domínio interpessoal, é importante destacar que esse gênero tem sido usado no domínio político na sociedade atual, podendo ainda perpassar outros domínios.

As cartas abertas são publicadas em variados suportes, podendo circular em sites, blogs, redes sociais, jornais, revistas, televisão, panfletos, entre outros. Após a disponibilidade de acesso à internet, as cartas abertas passaram a circular com maior intensidade nesse meio de comunicação. Dessa maneira, a interação entre autor/leitor pode acontecer de várias formas e para um grande número de leitores. Para Silva (2002, p. 73):

> Essa condição, como vem sendo mostrado, propicia uma interação assimétrica. Embora seja pouco usual, é possível uma contrarresposta da parte do destinatário (uma associação, um partido político, uma empresa, etc.). Isso, provavelmente, constituiria uma nova carta aberta.

Consoante Oliveira (2018, p.37), a carta aberta é vista como instrumento de ação social, uma proposta de intervenção à luz do letramento.

> 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".

Segundo o autor, a Carta Aberta pode alcançar um número maior de leitores que, mesmo não sendo o destinatário-alvo, pode ajudar a divulgar ou pressionar para que haja a solução do problema.

De acordo com Silva (2002):

> [...] o circuito comunicativo da carta aberta é ilimitado. Não obstante esse fato, é possível que haja pretensos destinatários [...]De modo geral, esse gênero tem como finalidade discursiva publicizar algo – seja para difamar ou para promover, por exemplo, uma pessoa pública, o serviço ou proposta política de uma empresa, de um órgão estatal ou não. Por extensão, no escopo dessas finalidades, a carta aberta pode atuar com o fim de justificar um dado episódio que pretensamente possa manchar a imagem de uma organização social, uma pessoa pública e uma categoria social e assim por diante. (SILVA, 2002, p. 73)

Nesse sentido, pode-se dizer que os interlocutores reais da carta aberta são o remetente e o público leitor em geral. Embora o autor da carta se dirija textualmente a um destinatário específico ou a um grupo de pessoas, quem tiver acesso ao texto é projetado como leitor.

Consoante Matos (2018, p.36), o que diferencia a carta aberta "da carta pessoal é que o conteúdo não se limita aos interlocutores envolvidos", pois o problema tratado nesse gênero, pode estar afetando a coletividade ou também pode ser a defesa de

uma causa social. Diante disso, vários leitores podem ser instigados a conhecerem o conteúdo da carta aberta, já que este pode estar relacionado a um fator público, envolvendo toda a comunidade.

Conforme Pinton, Steinhorst e Barreto (2020, p.10), a carta aberta é uma:

> exposição realizada por um cidadão ou grupo que se dirige publicamente para apresentar uma reinvindicação/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.

Diante dessa definição, é possível compreender a importância desse gênero como forma de reinvindicar melhorias ou medidas de interesse público. É por isso que este gênero é composto, com predominância, de sequências argumentativas, já que, para convencer ou persuadir o interlocutor da carta, é necessário a presença de argumentos que sustentem as solicitações feitas, e, comumente há, também, sequências injuntivas, explicitando o que e/ou como deve ser feito pelo interlocutor para que consiga atingir tal proposta.

As cartas abertas possuem elementos semelhantes às demais cartas, porém algumas características são específicas. Quanto à sua estrutura, a carta aberta possui um título que retrata e antecipa o assunto a ser tratado. Logo em seguida, vem o local, a data de sua produção (elementos facultativos) e a identificação do destinatário. Para interpelar o interlocutor, utiliza-se o vocativo, que pode ser acompanhado por uma saudação, dependendo do nível de conhecimento entre as partes, como por exemplo “Prezado (a)”, além do uso do pronome de tratamento de acordo com o cargo, idade ou título do destinatário (Vossa Senhoria, Senhor, etc).

Logo na introdução, normalmente, há a identificação do emissor da carta, os motivos e os objetivos que o levaram a redigir a carta. Porém, essa identificação do emissor também pode ficar explícita no desenvolvimento ou somente na assinatura.

No desenvolvimento, devem ser apresentados os argumentos. Neles, além de apresentar justificativas e utilizar outras estratégias de persuasão, espera-se que os leitores se inteirem da situação para que haja adesão deles.

No último parágrafo, o emissor apresenta suas considerações finais e, geralmente, retoma o objetivo da carta e reforça ou apresenta novos argumentos para solucionar o assunto em questão. Por fim, o emissor despede-se de seu interlocutor, utilizando-se de uma expressão formal, como por exemplo “atenciosamente”, “respeitosamente”, e assina a carta como sendo o próprio autor ou explicita a instituição responsável pela carta.

A linguagem das cartas abertas, devido a seu grau de formalidade e ao distanciamento entre os interlocutores, é predominantemente formal. No que se refere à pessoa do discurso, as cartas abertas são escritas, normalmente, na 1ª pessoa do plural (nós), quando se trata de uma representação de um grupo ou instituição. Contudo há casos em que o autor utiliza a 1ª pessoa do singular.

Conforme Oliveira (2018, p.38):

> Ainda com relação às configurações estilo-composicionais, a marcação da pessoa do discurso (nós) é reiterada frequentemente para atribuir o efeito discursivo de proximidade e conhecimento do autor em relação com o problema em questão. Além disso, a presença de verbos introdutórios e expressões avaliativas é recorrente nesse gênero, haja vista conferirem ao texto uma orientação argumentativa.

Além desses aspectos composicionais, a carta aberta também pode apresentar um discurso alheio, ou seja, citação direta ou indireta, argumentos de autoridade, exemplos e dados numéricos no intuito de trazer maior credibilidade ao texto e persuadir o destinatário e os demais leitores.

Tal qual será possível observar, a intervenção contemplou a reflexão sobre esse gênero, a exploração de suas características, bem como o uso dos operadores argumentativos como forma de contribuir para justificar e embasar a tese.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO USO DOS GÊNEROS NA SALA DE AULA

Como toda interação entre interlocutores se concretiza através de um gênero textual, seja na variedade formal ou informal, oral ou escrita da língua, o ensino pautado no gênero pode propiciar ao aluno formas de participação social, além de ampliar sua competência linguística e discursiva. Ademais, 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 socio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000, p. 152).

Barbosa (2000, p.155) salienta, ainda, outro ponto positivo da adoção dos gêneros como objeto de ensino, é o "fato de que estes nos permitem circunscrever as formas de dizer socialmente", oferecendo ao professor uma referência do que deve ensinar e também avaliar, e ao aluno uma correspondência entre sua realidade e o que deve aprender.

De acordo com Barbosa (2000, p. 157), "cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados." É por isso que Schneuwly (2004) atribui ao gênero a condição de *megainstrumento,* pois, a partir dele, obtêm-se outros recursos para promoção do ensino-aprendizagem, já que "os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem." (BARBOSA, 2000, p.157)

A partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), tornou-se mais visível a importância de se trabalhar com o gênero como objeto de ensino, apesar de não ser ainda uma fato consumado. Esse documento pontua que "todo texto se organiza dentro de um determinado gênero." E conceitua que:

> a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p.23)

Segundo os PCN, compete à escola proporcionar meios para que o aluno possa ser capaz de usar a linguagem de forma mais autônoma, o que se daria através de práticas interacionais em sala de aula, as quais ocorrem por meio dos textos. Desse modo, reconhece-se que "são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada" (BRASIL, 1998, p.26).

Schneuwly e Dolz (2004, p.71) apontam para "a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos." Os autores defendem o uso do gênero como um instrumento de ensino-aprendizagem, pois é através dessa prática que os alunos têm oportunidade de

reconhecer as situações reais de comunicação e de compreender os usos da língua de acordo com essa situação.

Nessa perspectiva, os autores propõem “o procedimento “sequência didática” ─ conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEWULY, DOLZ, 2004, p.97). Segundo eles, o objetivo de uma sequência didática é o de facilitar ao aluno a aprendizagem das particularidades de um gênero textual que ele não domina, além de levá-lo a desenvolver as habilidades orais e escritas da língua conforme as situações de uso.

Barbosa (2010, p. 170) destaca que, para que esse “trabalho organizado a partir dos gêneros do discurso possa efetivamente contribuir para a concretização de uma perspectiva de uso da linguagem”, são necessárias três condições mínimas.

> - o trabalho com as propriedades do gênero deve estar articulado com as práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral (os textos não podem ser pretextos para a ilustração de propriedades ou para aplicação de conhecimentos linguísticos de qualquer natureza);
> - a exploração dos gêneros não deve ficar restrita aos aspectos formais/estruturais, mas deve contemplar o contexto de produção e as características da esfera de comunicação que muda continuamente;
> - as propriedades dos gêneros não devem ser tomadas como regras fixas e normativas que todos devem seguir quando produzem texto, mas como parâmetros que mudam, evoluem em função de necessidades das situações de comunicação. Desse ponto de vista (das propriedades dos gêneros), o que se pode ter como produtos são textos inadequados, que não realizam bem seus propósitos comunicativos, mas não textos errados. (BARBOSA, 2010, p. 170)

Nessa visão, o uso do texto como ferramenta de ensino, não é apenas um pretexto para se ensinar a metalinguagem, mas ponto de partida, na medida em que serão sugeridos os conteúdos a serem ensinados, e como ponto de chegada, haverá a apropriação da escrita de forma mais eficaz, além de fortalecer a prática social e de contribuir para os letramentos da vida.

Marcuschi (2008, p. 17) aponta que “todo gênero se realiza em textos”, sendo alguns gêneros mais rígidos outros mais fluidos em seus aspectos formais. Porém, o autor defende que analisar apenas o sistema formal não garante que se compreenda todo o funcionamento da língua, já que, nas palavras de Marscuschi (2008, p. 18), “a determinação do sentido seria imanente e os atores sociais estariam redutoramente condicionados ao sistema.”

Para se discutir a noção de gênero, Marcuschi (2008, p. 19) pontua que é preciso analisar um conjunto de parâmetros, levando em conta “os aspectos

linguísticos, discursivos, sócio-interacionais, históricos, pragmáticos, entre outros." Por conseguinte, todo gênero possui uma função e existe para suprir as necessidades da comunicação humana. Assim, segundo o autor, novos gêneros vão surgindo a partir de outros, com novas formas e funções, mesclando-se e realizando-se de maneira multimodal, circulando de vários modos e nos mais diferentes suportes. Conforme aponta Marcuschi (2008, p. 20), "[...] os gêneros não pré-existem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais, mas são categorias operativas, instrumentos globais de ação social e cognitiva." O autor postula, ainda, que essa "mesclagem" ou "hibridização" faz com que usemos um gênero, seja na fala ou na escrita, de modo tão espontâneo que não percebemos quando alternamos de um gênero para outro.

Vale ressaltar ainda, quanto aos gêneros textuais, um aspecto relevante também para o trabalho que ora se constitui: a "multimodalidade". Dionísio (2008, p.120) defende que a multimodalidade é um "traço constitutivo do texto falado ou escrito", já que, quando produzimos um texto, seja ele oral ou escrito, utilizamos mais de um modo de representação semiótica: palavras/gestos, palavras/imagens, palavras/tipografias etc. Segundo Dionísio (2008, p.121), "quando nós usamos a linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais."

Para a referida autora, há variadas formas de manifestação da "organização multimodal", que abrange um formato mais padronizado, conforme um maior grau de formalidade do texto, até um mais flexível, como ocorrem nos gêneros orais do cotidiano. Nesse sentido, a exploração da multimodalidade dos gêneros deve ser um aspecto a ser trabalhado na sala de aula, já que é preciso ampliar a competência comunicativa do aluno, visto que, com a evolução da tecnologia, essa multimodalidade é bastante presente na vida cotidiana.

Ainda sobre esse aspecto, segundo Rojo (2012, p. 19), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Compreender e produzir textos, na contemporaneidade, é saber fazer uso de estratégias multimodais. Para isso são necessários novos e multiletramentos, ou seja, novas ferramentas digitais. Esse é o novo desafio para a escola, já que os alunos se sentem instigados a esse universo. Conforme essa autora:

> Ocorre que, se houve e se há essa mudança, nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na

> maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças [...] É de fundamental importância que a escola se torne uma “agência de democratização dos letramentos.” (ROJO, 2012, p. 99).

Contudo, para que a escola oportunize os alunos a se valerem das potencialidades de cada linguagem para efetivamente produzir textos multimodais, é necessário que nós, professores, preparemo-nos para usar essas ferramentas digitais com o objetivo de ensinar e estimular os alunos a usar diferentes linguagens e saber interligá-las.

Tendo em vista a forma como os gêneros serão abordados na intervenção proposta por este trabalho, no próximo subtópico, será apresentada uma visão quanto à sequência didática de gêneros textuais, sua estrutura e seu objeto de ensino.

2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com o propósito de se trabalhar com a gramática de forma mais reflexiva, contextualizada, sem o tratamento dado ao ensino da língua de forma transmissiva, em que o professor “despeja” os conteúdos e os alunos devem memorizá-los, sem, muitas vezes, compreendê-los, buscou-se, nesta intervenção, uma forma de melhorar a aprendizagem a partir de “um conjunto de atividades escolares organizadas, [...] em torno de um gênero textual oral ou escrito, chamado de sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

Como nos comunicamos através de um gênero, oralmente ou por escrito, adotar o ensino de língua pautado na concepção sociointeracionista significa conceber a língua como algo que perpassa as interações entre os homens nas diversas situações reais de uso. Nesse viés, quando se propõe usar os gêneros como objeto de ensino/aprendizagem, fica implícita a ideia de uma língua que está em constante transformações, em consonância com as mudanças ocorridas entre as relações sociais.

Costa-Hübes e Simioni (2014) orientam que todo o trabalho pedagógico deve estar respaldado pela teoria para que as práticas metodológicas sejam mais sólidas e proporcionem aos alunos os requisitos necessários para utilizarem os gêneros em vários contextos sociais. Segundo as autoras: “Sem o embasamento teórico, corremos o risco de enveredarmos por práticas superficiais e inconsistentes que não

garantirão aos alunos o conhecimento necessário para a formação de sujeitos críticos e participativos.” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 17)

Para mediar o ensino dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem o procedimento sequência didática, cujo objetivo é levar o aluno a compreender, a falar e a escrever um gênero textual com mais propriedade. Segundo os autores, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Nessa visão, os autores propõem que a escola busque explorar e ensinar gêneros mais complexos, menos acessíveis e que os alunos não dominam.

Considerando a diversidade de gêneros textuais e suas diversas funções, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam um agrupamento de gêneros, de acordo com algumas regularidades linguísticas e funções.

O quadro, a seguir, mostra os agrupamentos de gênero em função das capacidades de linguagens dominantes:

Quadro 1 – Agrupamento de gêneros

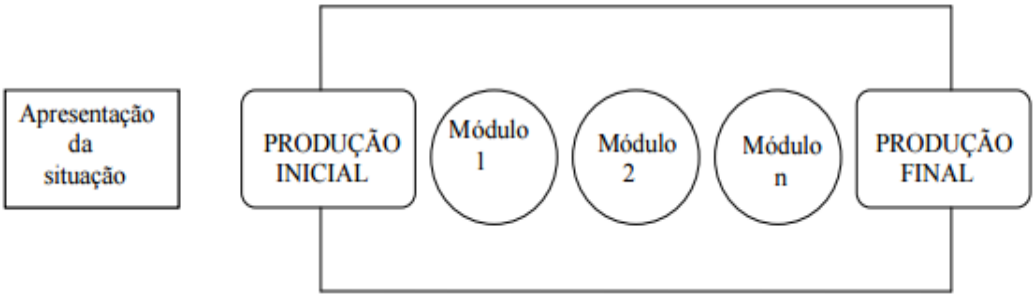
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR *Mimeses* de ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura [...]
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho *Curriculum vitae* Notícia [...]
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo Argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação [..]
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia [...]
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo [...]

Fonte: Aspectos tipológicos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.121)

De acordo com os autores, esses agrupamentos não devem ser definidos de forma estanque, mas como um instrumento que servirá de base para o desenvolvimento das práticas de ensino/aprendizagem. Contudo, é preciso que o professor adapte as atividades levando em considerações as especificidades de cada gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004), a estrutura de uma SD é constituída por uma *"apresentação inicial*", etapa em que é descrita como será a produção do texto gênero textual trabalhado. Em seguida, os alunos redigem a "*produção inicial*". Esse texto servirá de base e de diagnóstico para o professor avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos, bem como as habilidades já desenvolvidas, e para a elaboração das próximas atividades. Os "*módulos"* seguintes são constituídos por ações interventivas, com vistas a tentar sanar os problemas encontrados e contribuir para a melhoria no uso da língua, seja ele oral ou escrito. A Produção final é a etapa do aluno colocar à prova todos as habilidades desenvolvidas nos módulos e produzir seu texto final. A base de uma SD pode ser representada pelo esquema abaixo:

Figura 1 - Modelo de Sequência Didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Costa-Hübes e Simioni (2014) propõem alterações nesse esquema básico, tendo em vista a realidade brasileira, já que, quando comparada ao contexto suíço de proposição da visão de SD apresentada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), as autoras destacam que as escolas brasileiras possuem uma carga horária inferior de aulas semanais. Além disso, como nossos alunos da escola pública têm pouco acesso aos gêneros mais complexos, o método proposto pelas brasileiras atende melhor ao nosso propósito, pois insere um modelo do gênero na primeira etapa da SD. As

autoras propõem ser necessário adaptar a proposta genebriana acrescentando dois módulos: “o de reconhecimento do gênero e o de circulação do gênero” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26).

Através da leitura e da análise de textos publicados, pretende-se criar condições para que o aluno reconheça as características prototípicas do gênero e suas funções e se sintam mais confiantes ao realizarem a produção inicial. O método proposto pelas autoras não é apenas sugerir um modelo a ser seguido, mas possibilitar de antemão que os estudantes compreendam a função social do gênero, seu meio de produção e circulação, sua construção composicional e seu estilo. Para concretizar isso, as autoras sugerem leituras de textos do gênero a ser abordado que se encontram disponíveis em várias esferas e suportes.

A proposta medotológica da SD das escolas brasileiras que as autoras sugerem, organiza-se do seguinte modo:

Quadro 2 – Adaptação de Sequência Didática

1- Apresentação da situação de comunicação; 2- Seleção do gênero discursivo/ textual; 3- Reconhecimento do gênero (por meio de pesquisa, leitura e análise linguística); 4- Produção oral ou escrita; 5-Reescrita do texto (no caso do texto escrito); 6-Circuclação do gênero

Fonte: Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 37)

A intervenção que vem sendo proposta neste trabalho contempla os princípios da SD de Dolz e Schneuwly, mas seguindo a adaptação sugerida por Costa-Hübes e Simioni, já que esta se encontra mais direcionada à realidade da turma pesquisada. Assim, antes da produção inicial, foi apresentada a situação de comunicação, selecionado o gênero e feito o reconhecimento deste através de pesquisas e análises.

Tal como foi descrito, a intervenção desta pesquisa não se restringirá apenas à abordagem de um gênero, mas, principalmente, aos gêneros do agrupamento ARGUMENTAR, destacando a Carta Aberta como foco do trabalho.

Alinhado a esse gênero, destaca-se também as atividades de AL, no que se refere ao uso dos operadores argumentativos, tal qual se fez necessário explorar, tendo em vista o diagnóstico realizado na turma. Tais práticas perpassam toda a intervenção, onde proponho trabalhar com as produções iniciais dos alunos

destacando os conectivos e os sentidos estabelecidos por eles, bem como a adequação desses elementos através da reescrita em conjunto.

No próximo tópico, será abordado como o trabalho na AL pode ser concretizado a partir do ensino focado nos gêneros textuais.

2.5 ANÁLISE LINGUÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme exposto anteriormente, a AL pressupõe um trabalho contextualizado no uso, o qual é materializado por meio dos gêneros textuais. Nesse aspecto, ainda encontram-se embates. Segundo Wachowicz (2012), há cerca de 20 anos o ensino da língua está centralizado no texto, mas ainda prevalece a dúvida, por parte dos professores, do que seja o texto e se, nesse enfoque de ensino, sobra espaço para trabalhar gramática.

Com vistas a responder tais questões, Wachowicz (2012, p.22) trata o texto como “discurso”. Para o que ela acredita “ser a função da escola, texto é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais.”

Portanto, para Wachowicz (2012, p.23), não se pode trabalhar o texto, “como uma fotografia congelada de formas gramaticais fixas, que justifiquem o trabalho com gramática”, tendo em vista que todo texto apresenta uma intenção, um tipo de interlocutor, uma situação e uma ideologia. O aluno tem direito a essa gama de conhecimentos que, muitas vezes, lhe é negado em favor de um excesso de exploração dos aspectos gramaticais, chamado pela autora “de morte ao discurso”.

Nesse sentido, Wachowicz (2012, p.23) defende que “as situações sociais proporcionam determinadas escolhas gramaticais pelos indivíduos” as quais são condicionadas às *esferas da atividade humana* (Bakhtin, 1992, p. 279). Assim, quando utilizamos as estruturas linguísticas, ajustamo-las às situações comunicativas em seus aspectos pragmático, semântico e gramatical. Dessa forma, Wachowicz sugere que, para trabalhar com o texto na sala de aula, o gênero deve ser o “elemento-chave”, com vistas a desenvolver o letramento do nosso aluno, ou seja, através do trabalho de exploração dos gêneros, o professor cria oportunidades para que os alunos participem das práticas sociais, questionem ou critiquem valores, interajam de forma

mais satisfatória, reflitam sobre os usos gramaticais da língua, utilizando os gêneros orais ou escritos, formais ou informais.

Com relação à análise linguística, baseada nos componentes do gênero apontados por Bakhtin ─ temático, composicional e estilístico ─ a autora propõe que:

> [...] a análise linguística não é o levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco- tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor é o linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa [...] (WACHWICZ, 2012, p.14)

Novamente, o gênero é visto como instrumento central nas práticas de ensino-aprendizagem, pois a autora defende uma análise da língua mais ampla, realizada não apenas a partir de fonemas, sintagmas, palavras isoladas, mas a partir do texto, do gênero e do discurso. Ademais, a autora deixa clara a importância do elemento linguístico na perspectiva da AL por ela defendida.

Nesse contexto, a proposta da AL, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p.14) consiste em um caminho para proporcionar ao aluno maior competência no uso da escrita padrão da língua, enfatizando os tipos de texto e os níveis de organização da língua através da reformulação dos textos dos alunos. Segundo as autoras,

> a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar os dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita. (BEZERRA; REINALDO 2013, p.14)

Bezerra e Reinaldo (2013, p.14) destacam ainda que “o trabalho com as estruturas da língua, à luz da gramática tradicional, passa a conviver com ensaios e tentativas de ensino, abordando outras categorias” e cita, como exemplo, os critérios de textualidade e os operadores argumentativos que passaram a ser explorados no texto, correspondendo às categorias gramaticais.

Nesse viés, a proposta da AL passou também a influenciar toda a visão de ensino de LP, o que se nota de maneira direta na publicação de parâmetros para o ensino de LP os quais se opõem ao modelo antigo do ensino tradicional de gramática

e sugerem uma forma reflexiva de se explorar a aprendizagem da língua. Assim, os PCN (BRASIL,1998) reuniram propostas de AL baseada no esquema:

Uso ⇦⇨ reflexão

Quanto ao ensino de LP, segundo os PCN:

> O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p.29)

Nessa nova concepção de ensino, concebida pela AL, a reflexão sobre a língua deve acontecer sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos, no que concerne à compreensão e produção de textos orais e escritos e também à descrição do sistema da língua. Com isso, nota-se não ser um problema o uso da nomenclatura e a classificação gramatical nas aulas de AL, mas, sim, ser um problema partir dessa nomenclatura para o ensino ou restringir-se a ela, visto que não reflete, necessariamente, o uso representado pelo texto analisado.

Sobre a mudança na visão do ensino de LP, Vieira e Brandão (2007, p. 241) apontam que os objetivos da escola para o ensino de texto têm variado muito. Até as décadas de 40 ou 50, “o ensino da interpretação de texto era sobretudo de natureza estética e moralizante”. Mais tarde, “predominou a leitura com finalidade mais informativa”. Após os avanços nas pesquisas da Linguística do Texto e das mudanças na sociedade, as metodologias também se inovaram, levando a prática tradicional de "memorizar conceitos” e a “noção de texto como produto” a cederem lugar à “análise do modo como o texto foi produzido”, nas palavras da autora:

> Desse modo, em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar como o texto diz e porque diz o que diz de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam. (VIEIRA; BRANDÃO, 2007, p.231)

A autora deixa explícito o vínculo entre texto e gramática, destacando a importância de se trabalhar a gramática de forma contextualizada, a partir de seus usos, de suas variações e dos contextos de produção, já que o texto contém todos os elementos necessários para a exploração gramatical e representa a língua real em uso. Destarte, o trabalho com a língua supera os muros da escola porque explora questões da realidade circundante e cria possibilidades para potencializar as práticas sociais. Nessa visão de ensino, não há uma separação entre o ensino dos aspectos linguísticos e textuais, pois ambos se complementam.

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2010, p.157) aponta que, a partir da década de 80, “os elementos curriculares começaram a propor a organização do ensino em termos de práticas: prática de leitura, prática de produção de texto e de análise linguística.” A autora destaca que a “unidade textual” deve ser o elemento norteador para essas práticas, que devem acontecer de maneira articulada:

> Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior das práticas de análise linguística (que contemplariam também outros conteúdos) que, por sua vez, devem estar intrinsecamente relacionadas às práticas de uso da linguagem – compreensão e produção de textos. Trata-se de selecionar conteúdos a partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2010, p.158)

Visto sob esse aspecto, o ensino da língua tem como ponto de partida as necessidades dos alunos, ou seja, é baseado no uso e nas dificuldades apresentadas, levando o aluno a relacionar a aprendizagem com algo vivido e utilizado por ele nas práticas de linguagem, deixando de ser um ensino descontextualizado de classificações de palavras e de frases soltas.

Para articular o conhecimento linguístico com as demais práticas, a autora também propõe o enfoque no gênero, já que este tem sido incorporado em várias propostas curriculares:

> [...]os gêneros do discurso passam a ser considerados um dos objetos de ensino, articuladores de conteúdos, habilidades e procedimentos inerentes à compreensão e produção de textos orais e escritos que precisam ser aprendidos e/ou desenvolvidos. A partir do trabalho com os diferentes gêneros, as várias práticas de linguagem podem ser articuladas. Dessa forma, certas propriedades dos gêneros, relacionadas a suas condições gerais de produção, passam a fazer parte dos conteúdos que integram a análise linguística. (BARBOSA, 2010, p.163)

Porém, a autora destaca que a escola deve ter o cuidado ao selecionar o que é necessário trabalhar para que “os alunos participem das práticas de linguagem, para que escrevam textos adequados ou possam compreender efetivamente um texto.” (BARBOSA, 2010, p.164)

Um ponto negativo destacado pela autora são as atividades, contidas nos livros didáticos que envolvem a listagem de características do gênero, as quais denotam um ensino transmissivo, além de usarem o gênero apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Por isso, é preciso que a escola tenha conhecimento sobre como ensinar na perspectiva do gênero para que não seja novamente um ensino de metalinguagem. Nesse viés, esta pesquisa propõe uma seleção de conteúdos a partir das necessidades apresentadas nas produções iniciais dos alunos, com o objetivo de desenvolver competências linguísticas apoiadas na reflexão sobre os usos e também de aprimorar a leitura, a compreensão e a escrita de textos.

Mendonça (2006, p. 208) aponta algumas diretrizes para se trabalhar a AL na perspectiva dos gêneros textuais:

> O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Com a finalidade de desenvolver as atividades de AL, a autora apresenta três possibilidades de organização dessa prática, envolvendo os eixos de leitura/escuta e de produção, entretanto atenta para outras possibilidades com vistas a atingir diferentes objetivos:

Quadro 3 - Análise linguística na relação com os eixos de leitura e de produção

<table>
<tr><td colspan="4">Ordem das atividades</td><td>Objetivos</td></tr>
<tr><td>Leitura</td><td>Produção escrita</td><td>AL</td><td>Reescrita</td><td>Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula. (GERALDI, 1997)</td></tr>
<tr><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td colspan="2">USO</td><td colspan="2">REFLEXÃO</td><td rowspan="2">“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PCN, p.81)</td></tr>
<tr><td>Leitura e escrita</td><td>Produção de textos orais e escritos</td><td>AL</td><td>Reescrita/ refacção do texto oral</td></tr>
<tr><td colspan="5"></td></tr>
</table>

Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996]2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto) avaliação, por meio de AL.

Fonte: Mendonça (2006, p.209)

O quadro acima mostra três alternativas de se organizar atividades apoiadas na AL como ferramenta de trabalho, para, a partir da produção de texto oral/escrita, diagnosticar os problemas e elaborar as práticas de ensino. Nesse caso, a AL é uma metodologia complementar às outras atividades e possibilita "a reflexão sobre fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos nos momentos de ler/ escutar ou de produzir textos." (MENDONÇA, 2006, p.225)

Respaldada na proposta de Mendonça (2006), esta pesquisa pretendeu, após analisar as produções iniciais dos alunos e identificar possíveis problemas, abordar nos módulos, apontados anteriormente, atividades reflexivas que contemplem usos do sistema linguístico e também aspectos ligados à escrita do gênero proposto.

Para Mendonça (2006, p.208) a reflexão torna-se o ponto básico para se chegar a outras ações:

> A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas.

De acordo com Geraldi (1993, p.16), no uso da linguagem efetuada pelos sujeitos distinguem-se três tipos de ações que se entrelaçam e se concretizam nos recursos expressivos: "Ações que os sujeitos fazem *com a linguagem*, ações que fazem *sobre a linguagem* e ações *da linguagem* reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos".

Aliadas a essas ações da linguagem estão as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas as quais são exploradas pela AL. De acordo com Franchi (2006, p. 95): "A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem." Para que essa interação aconteça de fato na sala de aula, é preciso que a escola crie condições reais de uso da língua, utilizando-se de recursos variados para que o aluno

possa se expressar, oralmente e através da escrita, com maior desenvoltura em sua vida estudantil, social e profissional.

A atividade epilinguística é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (FRANCHI, 2006, p.97). Trata-se de trabalhar com as expressões do texto, com os recursos expressivos utilizados na língua, de forma que leve o aluno a refletir sobre essas escolhas, adequando-as ao contexto.

A atividade metalinguística é “um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p.98), realizada por meio de conceitos, classificações que, após a reflexão e compreensão sobre seu uso, usa-se a língua para falar dela mesma. Nesse sentido, a intervenção que será apresentada se propôs também a explorar atividades metalinguísticas. Assim, depois de analisar e refletir sobre as construções linguísticas, os alunos foram guiados a sistematizar conhecimentos.

Como já apresentado na introdução, o foco de estudo foi no gênero Carta Aberta e nos operadores argumentativos, tendo em vista a dificuldade apresentada pelos alunos em desenvolver argumentos, utilizando-se desses operadores lógico-discursivos. Nesse contexto, será apresentado aparato teórico quanto ao uso desses elementos.

2.6 ARGUMENTAÇÃO: EM QUE CONSISITE

Desde os primeiros anos de vida, aprendemos a argumentar: quando queremos algo de nossos pais, quando não desejamos realizar determinada ação em casa ou na escola, quando manifestamos justificativas para nossas preferências, desejos ou modos de agir.

No decorrer da vida e do nosso crescimento, continuamos argumentando. Na adolescência, aprendemos a desenvolver a argumentação, imprimindo mais força em nossos enunciados para expressar nossos gostos, vontades e contrariedades. Também argumentamos nos debates da escola, nas conversas informais entre amigos, entre outras situações. Na fase adulta, argumentamos nas entrevistas de emprego, em nosso trabalho, nas ações que realizamos em nosso dia a dia para defender nosso ponto de vista e convencer nosso interlocutor.

Koch e Elias (2016, p.24) definem a argumentação como:

> O resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro especial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

A argumentação se faz presente, por intermédio da língua, na interação social. Como descreve Koch (2002), o ser humano é detentor de razão e vontade, por isso, a todo momento critica, julga e produz juízos de valor. Além disso, por intermédio do discurso, instiga o outro a compartilhar de seus pontos de vista. Para a autora, "o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**". (KOCH, 2002, p.17 [grifos da autora])

Koch estabelece ainda, baseada em Perelman (1970), a distinção entre o ato de convencer e o ato de persuadir. Segundo a autora, o primeiro está vinculado à razão e se utiliza de provas objetivas para atingir um "auditório universal". O segundo está ligado à vontade, cujos argumentos podem ser aceitáveis ou verossímeis, levando o interlocutor a deduzir sobre os fatos. (KOCH, 2002, p.18)

A todo instante, quando interagimos através da linguagem, estamos tentando induzir o outro, atingir nossos objetivos, e, diante disso, abastecemos nossos enunciados de "determinada força argumentativa". Assim, de acordo com Koch (1993, p.29), "é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo."

De acordo com Koch e Elias (2016, p. 34):

> Argumentar é influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor.

As autoras ainda destacam a importância de se construir argumentos bem sustentados para influenciar ou levar o interlocutor a aceitar sua opinião. Por isso, a argumentação é uma forma de diálogo cujas formas de expressão podem ser aceitas ou refutadas pelos interlocutores. Para Koch e Elias (2016, p. 34) "na argumentação, queremos e buscamos a adesão do nosso interlocutor, mas sem cancelar o diálogo, a subjetividade." Nesse sentido, faz-se imprescindível trabalhar essa questão com os alunos com vistas a desenvolver o raciocínio, a organização das ideias em defesa de

um ponto de vista, principalmente na modalidade escrita da língua, já que eles apresentam maior dificuldade nessa variedade.

Segundo Schwarzbold (2015, p.30) respaldada em Marchesani (2008), “a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem.” Pode-se dizer que a linguagem é intrinsecamente argumentativa, já que esta perpassa o sujeito sócio-histórico e ideológico, assim como a perspectiva de gêneros defendida por Bakhtin.

Schwarzbold (2015, p.30) apregoa que, apesar de não poder limitar a argumentatividade apenas aos recursos linguísticos, aprender a utilizar “as estratégias argumentativas favorece o desenvolvimento da prática de argumentar”, ampliando a habilidade do aluno em defender seu ponto de vista e persuadir seu interlocutor, utilizando-se de razões mais convincentes.

Outrossim, para Schwarzbold (2015, p.31) “a argumentação existe, não apenas em situação de oposição, mas no próprio discurso, por meio de elementos da língua, quando se constroem opiniões diante da realidade”. Diante disso, é importante o conhecimento dos operadores argumentativos, já que eles auxiliam na escolha para sustentar determinada tese e desempenham uma importante função de convencimento do interlocutor. Nesse contexto, o foco do trabalho será o uso desses operadores argumentativos, já que, na produção inicial, os alunos demonstraram pouco conhecimento e habilidade ao argumentarem na Carta Aberta, carência de ideias para expressarem suas opiniões, bem como pouco domínio dos recursos linguísticos que podem ser usados a favor do sustento de sua tese.

A seguir, apresentam-se os mecanismos que orientam a carga argumentativa dos enunciados, chamados de operadores argumentativos.

2.6.1 Os operadores argumentativos e seu papel na coesão e na coerência textuais

Koch (1989), ao tratar sobre a coesão sequencial, aborda sobre a conexão, um tipo de encadeamento entre os enunciados que compõem a oração, cujos reponsáveis são os conectores[5] interfrásticos. Segundo a autora, essas palavras ou

[5] Não diferenciaremos, nesta dissertação, as nomenclaturas “operadores”, “conectivos/conectores” e “articuladores”, usaremos todos esses termos para designar as diversas funções assumidas tanto pelas conjunções, quanto pelas preposições e advérbios e

expressões de ligação estabelecem vários tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, quer entre orações ou entre enunciados, quer entre partes do texto.

Koch (1989) apresenta os tipos de relação lógico-semânticas, cujos conectores ou juntores são do tipo lógico. Nesta dissertação, essas relações serão apontadas com associação a exemplos de textos dos alunos, mostrando os usos esporádicos de alguns conectivos, tendo em vista serem os operadores argumentativos essenciais nesta pesquisa. Observem-se os tipos de relação:

> *relação de condicionalidade* (se *p* então *q*) – expressa-se pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector *se* ou similar (oração antecedente) e outra pelo operador então, que geralmente vem implícito (oração consequente). Ex: *Caso* faça sol, (então) iremos à praia.
>
> *relação de causalidade (p* porque *q)* - expressa-se pela conexão de duas orações, uma das quais encerra a *causa* que acarreta a consequência contida na outra. Ex: O torcedor ficou rouco *porque* gritou demais.
>
> *relação de mediação* – que se exprime por intermédio de duas orações, numa das quais se explicita(m) o(s) meio(s) para atingir um fim na outra. Ex: O jovem envidou todos os esforços *para* conquistar o amor da garota de seus sonhos.
>
> *relação de disjunção* – tal relação pode ser tanto de tipo lógico, quanto de tipo discursivo e se expressa através do conectivo *ou,* ora com valor exclusivo, ora com valor inclusivo. Ex: Você vai passar o fim de semana em São Paulo *ou* vai descer para o litoral? (exclusivo)
>
> *relação de temporalidade* – por meio da qual, através da conexão de duas orações, localizam-se no tempo, relacionando-os aos outros, ações eventos, estados de coisas do "mundo real" ou a ordem em que se teve percepção ou conhecimento deles. Pode ser de vários tipos: **tempo simultâneo, tempo anterior/posterior, tempo contínuo ou progressivo.** Ex: *Antes que* o inimigo conseguisse puxar a arma, o soldado desferiu-lhe uma saraivada de tiros. (tempo anterior)
>
> *relação de conformidade* – expressa-se pela conexão de duas orações em que se mostra a conformidade do conteúdo de uma com algo asseverado na outra. Ex: O réu agiu *conforme* o advogado lhe havia determinado.
>
> *relação de modo* – por meio da qual se expressa, numa das orações, o modo como se realizou a ação ou o evento contido na outra. Ex: *Sem levantar a cabeça,* a criança ouvia as reprimendas da mãe.(KOCH, 1989, p.68-71)

---

suas respectivas locuções, seja de situar, ordenar, organizar e introduzir comentários em relação aos enunciados, seja de estabelecer relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas (cf. KOCH; ELIAS, 2016).

A autora apresenta também as relações discursivas ou argumentativas, cujos operadores ou encadeadores do discurso são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos. Os encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois períodos e entre parágrafos de um texto. Dessa forma, esses conectores determinam a orientação argumentativa, no momento em que são utilizados para introduzir um enunciado**,** estabelecendo relações pragmáticas ou argumentativas. Entre elas, pode-se citar:

> *conjunção* ─ efetuada por meio de operadores como *e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda nem* (= e não), quando ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão. Ex: A reunião foi um fracasso. Não se chegou a nenhuma conclusão importante, *nem* se discutiu o problema central.
>
> *disjunção argumentativa* – trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa pelo primeiro. Ex: Todo voto é útil. *Ou* não foi útil o voto dado ao rinoceronte "Cacareco" nas eleições municipais, há alguns anos atrás?
>
> *contrajunção* – através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador *mas (porém, contudo, todavia etc.). Ex*: Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. *Mas* vivia só e deprimido.
>
> *explicação ou justificativa* – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior**.** Ex: Não vá ainda, *que* tenho uma coisa importante para lhe dizer.
>
> *comprovação* – em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação de asserção apresentada no primeiro*.* Ex: Encontrei seu namorado na festa, *tanto que* ele estava de tênis Adidas*.*
>
> *conclusão* – em que, por meio de operadores como *portanto, logo, por conseguinte, pois,* etc., introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita. Ex:João é um indivíduo perigoso. *Portanto*, fique bem longe dele.
>
> *comparação* – expressa-se por meio dos operadores (*tanto, tal)... como (quanto), mais ... (do) que, menos... (do) que*, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. Ex: João é tão alto quanto Pedro.
> *generalização/extensão* – em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro, ou uma amplificação da

> ideia nele expressa. Ex: Maria está atrasada. *Aliás*, ela nunca chega na hora.
>
> *especificação/exemplificação* – em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro. Ex: Nos países do Terceiro Mundo, *como* a Bolívia e o Brasil, falta saneamento básico em muitas regiões.
>
> *contraste* – na qual o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico. Ex: Os ricos ficam cada vez mais ricos, *ao passo que* os pobres ficam cada vez mais pobres.
>
> *correção/ redefinição* – quando, através de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação. Ex: Irei à sua festa. Isto é, se você me convidar. (KOCH, 1989, p.72-76)

Alguns desses usos foram verificados com menos frequência na produção inicial dos alunos e requereram uma sofisticação maior da argumentação apresentada no texto, conforme será possível notar na análise da produção inicial. Diante disso, pretendemos trabalhar na intervenção no intuito de alcançar essa ampliação do repertório linguístico dos alunos de modo a desenvolver a força argumentativa dos pontos de vista apresentados pelos estudantes. Como exemplo de uso ainda incipiente dos conectivos argumentativos, podemos destacar esta produção:

Quadro 4 – Excerto da produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 1)

A melhoria para a cidade
Nos as pessoas da cidade de Rodeiro (MG) ficam reclamando muitos das ruas e das calsada que estão quebrada e a calsada são muitos pequenas para as pessoas que não dar para andar muitas pessoas juntas na mesma calsada. E as ruas são muitos buracos nas ruas isso prejudica os carros eles podem cair em alguns buracos e podem quebrar.

Fonte: A autora (2021)

No exemplo acima, nota-se que o aluno tenta articular sua justificativa para o conserto das ruas e calçadas e utiliza o conectivo “que” de forma incipiente para justificar a melhoria das ruas e calçadas. Além disso, o uso reiterado do “e” é comum a usos informais de oralidade e de escrita e ficam evidentes nesse texto.

No segundo parágrafo do texto, o aluno usa o conectivo “e” para estabelecer a ideia de causa, portanto, não consegue articular seu argumento de forma adequada à situação comunicativa demandada.

Na análise inicial dos textos, notou-se, ainda, em poucos deles, um uso mais variado de conectores, tal qual se pode-se observar nesta produção inicial:

Quadro 5 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 2)

Como todos vocês sabem, Rodeiro é uma cidade que está crescendo e não existe atração para todos. Deveriam se construir praças com atrações, **como** livros, teatros e brinquedos para as crianças. Poderiam construir um local aberto para andar de bicicleta, patins, patinete e skate. **Pelo fato de** Rodeiro está crescendo, deveria ter mais veículos públicos **para** transportar a população **quando** necessário e um hospital, **assim** não haverá necessidade de ir à cidade vizinha **para** consultas mais arriscadas.

Fonte: A autora (2021)

No Exemplo 2, notamos duas vezes a presença do conector “como”, indicando, respectivamente, conformidade e exemplificação. Também aparecem os conectivos “pelo fato de” – estabelecendo a relação de causa – e “assim” – indicando conclusão. É importante salientar, além disso, o uso dos conectores “para” e “quando” em : “para transportar a população quando necessário”, denotando a ideia de especificação, ou seja, o aluno expressa a necessidade de ter veículos e especifica o porquê dessa necessidade. Por último, o aluno utiliza o conector “para” e opta por suprimir o verbo “fazer”, mesmo assim, a noção de finalidade está presente no “para (que)”. Dessa forma, fica evidente que, se tomássemos uma visão tradicional de gramática para o ensino, em que a a definição de conjunção é tomada como uma palavra que serve para ligar orações, encontraríamos aqui um impasse, visto que há supressão do verbo. Numa perspectiva mais renovada de ensino, em que a reflexão se dá no uso, guiar o aluno à percepção da função, dos sentidos e das formas de ocorrências dos conectivos se faz válido.

Koch (1993, p.30) amplia a noção da função exercida pelos conectores/marcadores, nomenclaturas empregadas por Koch (1989), e apresenta “o termo *operadores argumentativos*, cunhado por Ducrot (1976), criador da Semântica

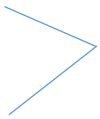
Argumentativa (ou Semântica da Enunciação)", com o objetivo de nomear alguns elementos da língua que orientam a carga argumentativa dos enunciados.

No intuito de explicar como isso acontece, Koch (1993), apoiada em Ducrot, utiliza-se de dois fundamentos para explicar essa carga argumentativa, "os de escala argumentativa e classe argumentativa":

Quadro 6 – Classe e carga argumentativa

Uma *classe argumentativa* é constituída de um conjuntos de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontam para: →) uma mesma conclusão (a que, por convenção, se denomina *R*)

1-João é o melhor candidato. (conclusão R)
arg.1- tem boa formação em Economia
arg. 2- tem experiência no cargo
arg. 3- não se envolve em negociatas



classe argumentativa

(Todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir *R*.)

Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma *escala argumentativa*. Exemplo:

2- A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão *R*)
arg. 1- estiveram presentes personalidades do mundo artístico.
arg. 2- estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos.
arg. 3- esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)

Fonte: Koch (1993, p.30)

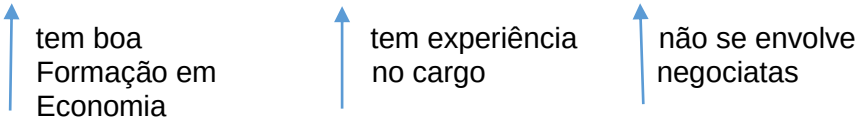
Após essa explicação, a autora passa a examinar os principais tipos de operadores, elegendo nova forma de explicitar os valores semânticos estabelecido por esses operadores:

Quadro 7 – Tipos de operadores argumentativos

A) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Ex.: "O homem tem o pensamento como nada mais sobre a terra, mais que a ruína e *mesmo* mais que a morte."

B) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): *e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de..., etc*

R: João é o melhor candidato



arg. 1 arg. 2 arg. 3

C)Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente, etc.
*E*x.: O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. Portanto (logo, por conseguinte...) não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo.

D)Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc

Ex.; Vamos juntos participar da passeata. Ou você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos?

E)*Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que tão... como, etc. Por exemplo:*

A: Vamos convocar a Lúcia para redigir o contrato.
B: A Márcia é *tão* competente *quanto* a Lúcia. (O enunciado é favorável a Márcia e desfavorável a Lúcia.

C) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.
Ex.: "Não fiques triste que este mundo é todo teu
Tu és muito mais bonita que a Camélia que morreu". ("Jardineira")

D) *Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (*porém, contudo, todavia, no entanto, etc*.), embora (*ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)

Ex.: A equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.

O esquema de funcionamento do MAS (o operador argumentativo por excelência", segundo Ducrot) e de seus similares é o seguinte: o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão R: logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária não R (*~R*).

E) *Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc*.

Ex.: Paulo *ainda* mora no Rio. (Pressuposto: Paulo morava no Rio antes)

F) *Operadores que se distribuem em escalas opostas*, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total. Às vezes, tais operadores são morfologicamente relacionados, como é o caso de um pouco e pouco.
Ex.: Será que Ana vai passar no exame?
a) Ela estudou um pouco. (→ tem possibilidade de passar)
b) Ela estudou pouco. (→ provavelmente não passará)

Fonte: Koch (1993, p.31-38)

A referida autora conclui que “são justamente essas ‘palavrinhas’, descritas pela gramática tradicional como “meros elementos de relação”, as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos” (KOCH, 1993, p.40)

Quanto aos operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, citados por Koch (1993), é importante destacar que esses conectores demarcam dificuldade de análise e, por isso, foi necessário buscar um arcabouço teórico que nos auxiliasse quanto à análise deles.

Tendo em vista as necessidades que se mostraram relevantes nesta pesquisa quanto ao uso comum do “porque”, faz-se importante explicitar algumas definições relacionadas mais especificamente à relação de causalidade marcada pelo conectivo “porque” ou seus equivalentes, conforme Neves (1999). Segundo a autora, a relação causal concerne à associação causa/efeito, a qual pressupõe uma subsequência temporal, porém esta não se restringe ao tipo de indicação decorrente de “causa real” ou “causa efetiva”.

Sweetser (1990 apud Neves 1999) propõe uma explicação da relação de causalidade, levando em consideração três domínios de interpretação semântica:

> (a) no domínio do conteúdo, a junção marca a causalidade de um evento no mundo real, como em:
> Ex: Então eles pegaram os pássaros que não podiam voar...**porque** estavam com as penas grudadas de petróleo.
> (b) no domínio epistêmico, a junção marca a causa de uma crença ou conclusão, como em:
> Ex: **Como** eu gosto muito por exemplo de feijão... muito de arroz... que são coisas que engordam e para eu manter isso na hora do almoço ... eu não posso carregar demais na hora da/do café...
> (c) no domínio dos atos de fala, a junção indica uma explicação causal do ato de fala que está sendo desempenhado. É o caso de:
> Ex: Vocês escolheram um péssimo entrevistado **porque** sou um sujeito que gosto muito de falar muito pouco. (NEVES, 1999, p.463)

Após a verificação das características básicas nas construções causais, a autora chegou à seguinte constatação na relação causa/efeito: a causa abrange a causa real, razão, motivo, justificativa ou explicação, e o efeito abrange consequência real, resultado, conclusão.

Diversos autores propuseram critérios com finalidade de distinguir a subordinação causal – causais do enunciado – e a coordenação causal – causais de

enunciação. Garcia (1994 apud Neves 1999) sugere que não se faça uma diferenciação paradigmática entre as conjunções que aparecem entre os dois tipos de enunciado, mas que se aceite a ambiguidade na estrutura dessas conjunções, o que quer dizer que não é a escolha da conjunção um fator definidor da natureza da relação causal.

Assim, Kovacci (1986 apud Neves 1999) indica alguns critérios sintáticos para distinção das causais prototípicas com verbo no indicativo.

As linhas de definição entre causa e explicação são tênues e rendem estudos. A fim de analisar o uso da causa sendo marcada pelo “pois”, conjunção que prototipicamente, em uma visão mais tradicional, marca explicação, tomamos, como exemplo, um trecho retirado de um texto de aluno para contextualizar a análise proposta por Neves (1999):

Quadro 8 – Produção inicial– Aluno 8 (Exemplo 6)

Olá futuro prefeito, eu queria que o senhor construice um campo de futebol publico **pois os campos que tem aqui não são livres para jogar qualquer horario**, asfaltar as ruas, areas de lazer para as crianças como parques, consertar a quadra.

Fonte: A autora (2021)

Kovacci (1986 *apud* Neves 1999) aponta para o fato de que **nas causais prototípicas,** pode-se fazer a inversão dos termos, colocando-se o causante antes do causado (compatível com o caráter não coordenado desse tipo de construção). Vejamos o exemplo 6 retirado da produção inicial do aluno 8: “[...]**os campos que tem aqui não são livres para jogar qualquer horário,** eu queria que o senhor construice um campo de futebol público”.

A autora também aponta que as causais do enunciado admitem a ênfase da causa, operada por **mas**. No exemplo 6, logo a seguir, podemos perceber que a oração aceita o sentido adversativo de **mas**: “[...] eu queria que o senhor construice... [não pela falta de campos na cidade] **mas** os campos que tem aqui não são livres para jogar.” Percebe-se que a oração causal, neste caso, pode ser facilmente enfatizada por **mas**, tendo em vista que o aluno diz que na cidade existem campos de futebol, embora não sejam livres para jogar.

Outro critério adotado pela autora é de que as causais do enunciado são compatíveis com a causa cindida. Observamos que, no exemplo 6, é possível

desmembrarmos a causa do pedido feito pelo aluno: “[...]**é que** os campos que tem aqui não são livres para jogar, eu queria que o senhor construice um campo de futebol público.” Neste critério, ao enfatizarmos a causa para atingir o objetivo proposto, esta se torna conciliável com o pedido.

Por último, a autora destaca que as causais prototípicas podem construir-se com a oração causal em infinitivo. Novamente, através do exemplo 6, é possível fazer essa construção: “[...] eu queria que o senhor construice um campo de futebol público **por não serem** livres os que tem aqui para jogar qualquer horário.” Nesse enunciado, a causa é delineada através de uma oração causal em infinitivo, comprovando, dessa forma, que se trata de uma causal do enunciado (subordinação causal).

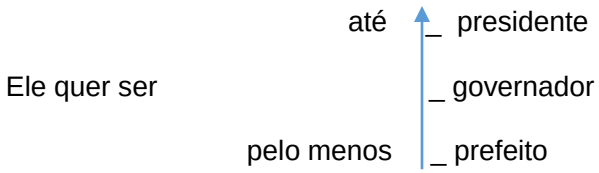
Essa análise permitiria apontar como sendo a oração “os campos que tem aqui não são livres para jogar qualquer horario” a causa para “construir um campo de futebol”. Em uma perspectiva de análise em visão tradicional de ensino de gramática, a tendência seria de “automaticamente” classificar a oração como explicativa, já que o “pois” figura dentre as conjunções explicativas em manuais tradicionais. Essa perspectiva de Kovacci, no entanto, aponta para uma relação de causalidade sendo estabelecida entre as orações.

Todo o referencial teórico aqui apresentado mostra que a Linguística Textual dispõe de categorias de análise interessantes para a observância dos operadores argumentativos, considerando a relevância de uso de tais categorias na força argumentativa e na organização textual, o que se mostrou essencial conhecer e aprofundar por meio desta pesquisa, tendo em vista o diagnóstico feito da turma quanto à dificuldade no uso de tais operadores. Além disso, apresentam categorias de análise que nos auxiliam na distinção entre operadores que guardam muitas semelhanças entre si e aqueles que são normalmente usados em múltiplas funções (como o “porque” e o “e”, por exemplo).

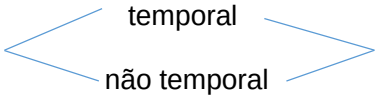
Explicitados esses pontos, voltamos a analisar as obras de Koch e percebemos que, no decorrer de seus estudos, a autora aprofunda a questão sobre os operadores argumentativos em outras obras, para que o leitor conheça mais sobre o assunto. Na obra “Argumentação e Linguagem” , Koch (2002) acrescenta o exame de outros operadores argumentativos não contemplados ou não especificados na obra anterior:

Quadro 9 – Outros tipos de operadores

– Certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r** (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**), ou, então, o **mais fraco** (**ao menos, pelo menos, no mínimo**), deixando porém, subentendido que existem outros mais fortes, como por exemplo:
r = Pedro é um político ambicioso



2 – Ainda pode servir como:

a) marcador de excesso  ; ou

b) introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão. Ex.: Ela ainda não se considera derrotada.

3 – **Aliás, além do mais –** introduzem, de maneira subrreptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo (“lambuja”), como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final (“retórica do camelô”, no dizer de Ducrot [1980]).

4 – **Isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras)** – introduz asserção derivada, que visa a esclarer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior. Tem uma função geral de ajustamento, de precisão do sentido. Muitas vezes, essa asserção traz um esclarecimento sobre o que foi dito antes, mas que encerra uma argumento mais forte no sentido de uma determinada conclusão. Cournulier (1980) denomina a esse recurso de “técnica de reiteração”.

Fonte: Koch (2002, p. 102-105)

A autora pontua também que “a relação **paradigmática** vai determinar a classe argumentativa a que o enunciado pertence, enquanto a **seleção** de um ou outro elemento vai apontar para combinações sintagmáticas ou encadeamentos possíveis” (KOCH, 2002, p.106). Ou seja, a relação paradigmática está ligada às escolhas das palavras em um texto, ao aspecto semântico, buscando um termo que melhor expresse suas ideias, o que vai influenciar na relação sintagmática, no aspecto sintático dos termos.

Segundo a autora, no ensino tradicional da língua, tem-se dado ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais, desprezando-se um aprofundamento dessas marcas linguísticas nas aulas. Consequentemente, este fato leva o aluno a não as utilizar em suas produções de texto, comprometendo a força argumentativa dos enunciados, a organização das ideias e a estruturação do raciocínio para defender seu ponto de vista e influenciar seu interlocutor.

Com o propósito de aprofundarmos no assunto e de verificarmos possíveis diferenças e/ou avanços, referente aos marcadores linguísticos, recorremos a análise das obras de outra autora da linguística textual para realizarmos a comparação.

Para isso, buscamos referenciais que tratavam da coesão e dos recursos e procedimentos capazes de efetivarem o encadeamento entre os segmentos do texto. Dessa forma, recorremo-nos a Antunes (2005) que descreve, entre outros aspectos, o que significa coesão, como ela se realiza e quais funções ela desempenha em um texto, apresentando os recursos para isso acontecer.

Segundo a autora, a coesão textual é a amarração que concede ao texto uma ligação entre suas ideias. Diante disso, para saber se um texto está coeso, é preciso "reconhecer que suas partes não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si" (ANTUNES, 2005, p.47). A função da coesão é "a de criar laços, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados." (ANTUNES, 2005, p.47). Essa articulação resulta em uma continuidade que aparece já na superfície do texto, chamada por Antunes (2010) de "nexos textuais".

Porém, a autora destaca que essa continuidade acontece pela conexão dos sentidos, isto é, pelas relações semânticas e por isso, a coesão está ligada à coerência, ou seja, a primeira está a serviço da segunda. De acordo com Antunes (2010, p.117), "uma provê a outra, pois o que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (coesão) está para possibilitar a expressão de sentido, a construção de uma ação da linguagem (a coerência)."

Além disso, a autora aponta recursos para tornar o texto coeso, através da apresentação de um quadro, no qual expõe com clareza as relações textuais responsáveis pela coesão, partindo de explicações baseadas em textos reais, e não através de frases soltas.

A seguir, apresentamos como Antunes (2005, p.51) resume essa forma de dar continuidade semântica ao texto e expõe as relações de "reiteração, associação e conexão", os procedimentos e os recursos:

Quadro 10 – A propriedade da coesão do texto – relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO			
Relações textuais	**Procedimentos**	recursos	
1. reiteração	**1.1 Repetição**	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 paralelismo	
		1.1.3 Repetição Propriamente dita	• De unidade do léxico • De unidade da gramática
	1.2 substituição	1.2.1 substituição gramatical	Retomada por: • pronomes ou • advérbios
		1.2.2 substituição Lexical 1.2.3 Elipse	Retomada por: • sinônimo • hiperônimos • caracterizadores situacionais • retomada por elipse
2. Associação	**2.1 Seleção Lexical**	Seleção de palavras semanticamente próximas	• por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/ todo
3. conexão	**3.1 estabelecimento De relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos**	Uso de diferentes Conectores: • preposições • conjunções • advérbios e • respectivas locuções	

Fonte: Antunes (2005, p.51)

Como se nota pelo quadro, a coesão textual é um tópico vasto e com múltiplas possibilidades de recursos. No entanto, esta pesquisa tem o objetivo mais específico de trabalhar com os nexos de conexão e, portanto, será abordado o uso de expressões conectivas, os “conectivos”, cuja função é ligar orações, períodos, parágrafos.

Assim, para que o aluno se aproprie da habilidade de escrever textos coesos, é necessário um trabalho didático voltado ao texto, porém ainda permanecem na escola atividades de formar frases soltas, sem contemplar essa propriedade de ligar os vários segmentos do texto, configurando-se estas práticas de exercícios descontextualizados.

Na obra “Análise de textos: fundamentos e práticas”, Antunes (2010) expande a visão, ancorada em Halliday e Hasan, e explica, trazendo mais detalhes sobre os tipos de nexos textuais, alterando também a nomenclatura utilizada em Antunes

(2005), associados às relações criadas, como de equivalência, contiguidade, associação e de conexão ou sequenciação.

> Os nexos de equivalência acontecem quando os dois pontos do texto apresentam entre si um tipo qualquer de equivalência semântica [...]
> Os nexos de contiguidade acontecem quando, entre dois pontos do texto, se estabelece uma relação de quase equivalência, ou pelo menos, de uma equivalência que é apenas parcial [...]
> Os nexos de associação ocorrem quando duas ou mais palavras guardam uma relação de proximidade semântica, de maneira que uma lembra a outra, ou, como se diz coloquialmente, uma tem alguma coisa a ver com a outra [...]
>
> Os nexos de conexão ou sequenciação acontecem pela ocorrência das expressões comumente chamadas de conectivos, ou seja, as conjunções, as preposições, alguns advérbios e respectivas locuções. São nexos que figuram preferencialmente, entre parágrafos, entre períodos ou orações [...] (ANTUNES, 2010, p. 119 -121)

Conforme Antunes (2010), nos nexos de equivalência, nomeados como "recursos da repetição" em Antunes (2005), a retomada é feita através do próprio termo ou por expressões nominais semelhantes, por exemplo, refrigerante/ Guaraná. Já nos nexos de contiguidade, nomeados como "recursos da substituição", em Antunes (2005), a retomada é realizada quando o núcleo de dois grupos nominais são preenchidos por duas unidades lexicais iguais ou correlacionadas, como ocorre em publicidade/publicidade na TV. Nos nexos de associação, chamado de "associação semântica" (ANTUNES, 2005), há uma associação de termos que se relacionam entre si através do sentido, o que pode ser demonstrado por publicidade/comercial; juízo/razão. Os nexos de conexão ou sequenciação têm a função de ligar os segmentos do texto, estabelecendo entre eles uma relação semântica de causa, de finalidade, de oposição, de condicionalidade, dentre outras.

Como um dos recursos de constituição dos nexos, Antunes (2010) apresenta a repetição de palavras, vista normalmente na escola como erro, ou como uma forma de tornar o texto enfadonho. A autora pontua que "*repetir palavras é um procedimento praticamente inevitável uma vez que representa uma consequência da própria concentração temática do texto." (*ANTUNES, 2010, p.122). Trata-se de um recurso com uma função textual de remeter a uma continuidade referencial, enfatizar um termo, reforçar ou contrastar, indicar o tópico de uma correção etc.

Antunes (2010) enfatiza que, na tradição do trabalho escolar, o estudo dos conectivos ocorria preferencialmente na dimensão sintática, com a famosa classificação das orações, deixando em segundo plano o enfoque semântico e a

função desses elementos no texto. Infelizmente, é ainda nessa visão que esses relevantes elos coesivos têm sido trabalhados nas escolas. Entretanto, a importância dessa classe gramatical se deve à sua função conectiva, às relações semânticas e às pretensões argumentativas que elas estabelecem no texto. Segundo Antunes:

> Enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagem efetivados. São como pedrinhas que vão indicando por onde vai o caminho, em que direção vai a argumentação [...] (ANTUNES, 2010, p.136)

Buscando um trabalho que se diferencie, nesta pesquisa assumiu-se o intuito de empreender uma intervenção de ensino de língua portuguesa que visasse a uma abordagem mais ampla e aplicada ao texto no que diz respeito ao estudo dos conectivos.

Pauliukonis (2007) pontua que o estudo desses conectivos era baseado na classificação das orações. Além disso, segundo a autora, o professor costumava apresentar uma lista de conjunções coordenativas e subordinativas e suas subdivisões para que o aluno, simplesmente, memorizasse sem, no entanto, compreender o sentido lógico-discursivo que elas apresentavam. Com isso, a aprendizagem tornava-se sem sentido para o educando, pois, muitas vezes, não conseguia utilizar esses conectores em suas produções textuais ou mesmo em outras situações de uso da língua.

Entretanto, observo avanços quanto à abordagem das relações entre orações no ensino básico. Ao analisar os livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) nota-se adequação às novas práticas de ensino, as quais se mostram diferentes quanto às práticas de linguagem que envolvem a análise linguística e semiótica, enfatizando maior exploração da textualidade, sua organização composicional e seus recursos discursivos. Em análise dos livros da coleção Conexão e Uso em distintas publicações de 2016 e 2020, adotados na escola em que eu trabalho, notamos avanços, visto que, na mais recente publicação, já se abordam questões que incentivam o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua e compreender os sentidos estabelecidos pelos conectivos. Nessa perspectiva, as atividades, em grande parte, são construídas para que os alunos se apropriem desses recursos e os mobilizem na compreensão e na produção de textos nos mais diversos gêneros textuais. Como exemplo dessa adequação, podemos citar a forma de abordagem dos conectivos, em que primeiramente é apresentada uma atividade

reflexiva a partir de um texto, explorando os aspectos semânticos e os efeitos de sentido no texto, para, posteriormente apresentar o conceito do elemento linguístico, coerente à proposta da análise linguística/semiótica da BNCC, visto que ampara-se na materialidade de textos.

Ainda quanto ao tópico em questão nesta seção, vale ressaltar que Antunes (2010), assim como Koch (2002), destaca em seu texto outro aspecto, relevante para esta pesquisa, qual seja o de ser preciso distinguir os conectores argumentativos dos organizadores ou marcadores textuais. Os primeiros têm a função de “expressar a orientação argumentativa dos enunciados” (ANTUNES, 2010, p.137), de acordo com a intenção a expressar: oposição, concessão, contra-argumento, explicação, justificativa, hipótese etc. Esses conectores são fundamentais para sinalizar o direcionamento da argumentação. Os segundos têm a função de “instaurar e indicar a ordenação dos diferentes segmentos do texto, seja esta ordenação de natureza espacial ou de temporal” (ANTUNES, 2010, p.137). Dessa forma, esses marcadores organizam as partes do texto, facilitando a localização e a leitura.

Convém salientar que o sentido expresso por esses operadores argumentativos vai depender do contexto de uso, pois um mesmo conectivo pode expressar vários significados. A partir dos exemplos das produções dos alunos será possível analisar e compreender alguns desses sentidos, já que as categorias apresentadas por Antunes (2010) se assemelham àquelas apresentadas por Koch (1989, 1993, 2002), por isso elas não serão consideradas como objeto de análise.

Retomando à análise das obras de Koch, percebemos que Koch e Elias (2016) avançam no sentido de aprofundarem no conceito de operadores argumentativos e de especificarem com mais clareza e organização, nomeando esses operadores como articuladores textuais e dividindo-os em tópicos, conforme a função que exercem no texto:

> **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)

As autoras classificam os operadores argumentativos orientadas pela carga semântica da mesma forma que o faz Koch (1993). Com base na análise das referidas obras, percebe-se que, nessa última, Koch e Elias tornam a abordagem dos

operadores argumentativos mais didática, visto que citam exemplos de textos concretos (e não de frases soltas) para descrever mais especificamente o sentido expresso por eles na elaboração dos argumentos de acordo com a intenção do locutor.

Essa visão se revelou bastante interessante e enriquecedora durante a nossa proposta de aplicação da intervenção. Isso porque diversos operadores não claramente contemplados pelas outras perspectivas apresentadas e comuns em textos argumentativos formais são discutidos nesse texto.

Koch e Elias (2016) estendem o panorama apresentado nas obras anteriores, no sentido de proporem uma nova segmentação para os operadores argumentativos criando – além dos articuladores de relação lógico-semânticas e os discursivo-argumentativos – os articuladores de situação ou de ordenação, de organização textual e os metadiscursivos.

Conforme as autoras, os articuladores de situação ou ordenação servem para marcar as relações espaciais e temporais, organizando a ordem dos fatos de uma narração ou as partes de uma descrição, por exemplo. São eles: *antes, depois, em seguida, mais além, do lado esquerdo/direito, a primeira vez, a última vez etc.*

Os articuladores de organização textual exercem a função de fazer a organização espacial do texto, sinalizando a abertura, a intermediação e o fechamento dos enunciados. Como exemplo, citam: *primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último, daí, então, agora* etc.

A exploração desses articuladores ocorreu nas atividades de leitura, escuta e interpretação de textos modelares do gênero carta aberta, trabalhados em um dos módulos da intervenção, ao destacarmos o uso, a função e o sentido estabelecido por esses conectores como forma de conduzir o aluno a conhecer e a refletir sobre a importância dessas palavras na organização espacial do texto.

Já os metadiscursivos assumem a função de modalizadores, de delimitadores de domínio, de formuladores textuais ou de evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem. Os modalizadores servem para avaliar aquilo que foi dito como uma certeza, obrigatoriedade ou dúvida. Os advérbios, principalmente, os de modo, funcionam como articuladores, chamados de modalizadores. São exemplos de articuladores: realmente, certamente, obrigatoriamente, felizmente etc.

O uso de articuladores desse tipo se fizeram evidentes em uma das etapas da intervenção e foram explorados nas atividades desenvolvidas após o debate, indicado

aos alunos, em que analisamos, na transcrição da fala dos candidatos, as estratégias argumentativas, a forma como as articularam e as marcas linguísticas que utilizaram, com vistas a ampliar o conhecimento dos alunos, incentivando-os a argumentar na defesa de um ponto de vista e a usarem conectores variados, posteriormente, na escrita final da carta aberta.

Koch e Elias (2016) destacam que, os delimitadores de domínio são utilizados para determinar o âmbito do conteúdo tratado no enunciado. Exemplos: *em termos de..., do ponto de vista de*... etc. Observamos o uso de um desses delimitadores na produção final dos alunos, o que representou um avanço na variedade de usos dos articuladores textuais em prol da argumentação:

Quadro 11 – Excerto da produção final (Exemplo 3)

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.

Fonte: A autora (2021)

Nesse caso, os estudantes associam ideias, colocando-as em caráter de semelhança, o que reforça e enriquece a argumentação.

Os formuladores textuais têm a função de indicar o papel de um segmento textual em relação aos anteriores, como por exemplo: *em síntese, em acréscimo a, em oposição a, por fim* etc. Esses formuladores exercem o papel, também, de introduzirem um tópico, como por exemplo: *quanto a, no que diz respeito a, em relação a etc*. Têm a função, ainda, de interromper ou reintroduzir o tópico, utilizando articuladores como: *é bom lembrar que, voltando ao assunto* etc.

Tais recursos foram explorados frequentemente durante as aulas. Um dos casos em que essa análise ocorreu com mais ênfase foi em uma sequência de atividades relacionadas ao debate que foi assistido pelo You Tube (módulo 3), em que os alunos realizaram uma atividade de análise das perguntas feitas pelos jornalistas e das respostas dadas pelos candidatos. Neste contexto, dentre outros aspectos, ressaltamos a importância dos formuladores textuais para introduzirem um assunto, objetivando, dentre outros aspectos, guiá-los a utilizarem esses operadores ao elaborarem as perguntas do debate que seria realizado, posteriormente, pela turma. Diante disso, no momento da elaboração, notamos que alguns alunos se valeram do

uso desses formuladores para inserir o tema da pergunta, como exemplificado a seguir: “**Com relação à** iluminação precária e a falta de pavimentação adequada em alguns bairros, acarretando muitos problemas para os moradores, como os Senhores pretendem resolver essa situação?”.

Encontramos, também, na reescrita do alunos, o uso dos formuladores textuais desempenhando duas dessas funções: de indicar o papel de um segmento e o de introduzir um tópico. Vejamos os exemplos abaixo:

Quadro 12 – Excerto da reescrita da produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 4)

Por fim, para segurança de todos, deveria instalar sinalizações como semáforos, placas e faixas de pedestres, principalmente na faixa escolar e em locais mais movimentados.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 13 – Excerto da reescrita da produção inicial – Aluno 17 (Exemplo 5)

Em relação ao asfaltamento em nossas ruas, requisitamos sua atenção, uma vez que se encontram em péssimas condições.

Fonte: A autora (2021)

Os evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem assumem essa função e se destacam com os seguintes marcadores: *digamos assim, podemos assim dizer, em outras palavras* etc.

Após o estudo dessas obras, pode-se concluir que Koch (1989,1993, 2002), Koch e Elias (2016) e Antunes (2005, 2010) denotam a importância de se explorar os operadores argumentativos baseando-se em seus valores semânticos. Antunes (2010, p.141) destaca, ainda, que “as expressões conectoras são polissêmicas”, já que uma mesma expressão pode ter valores semânticos diferentes, sendo seu sentido definido no curso da interação ou através de uma determinada intenção argumentativa no decorrer do texto.

Neste trabalho, para a análise dos dados e elaboração de atividades que compõem o modelo didático, adotou-se a abordagem de Koch (1989), visto que se trata de uma proposta mais didática e, acredita-se, mais esclarecedora para a análise dos textos argumentativos, ampliada com a visão de Koch e Elias (2016) já que as autoras apresentam uma diferenciação entre os operadores lógico-semânticos com relação aos operadores argumentativos, seja de estabelecer uma relação entre o

conteúdo de duas orações, ou de determinar relações entre dois ou mais enunciados distintos e também acrescentam outras funções exercidas por esses articuladores consoante o sentido que se pretende estabelecer no texto.

Como se trata de uma intervenção realizada a partir de um gênero, a carta aberta, faz-se necessário haver essa diferenciação, já que é nesse contexto de uso que as análises e atividades foram desenvolvidas. Assim, é possível descrever os valores semânticos que esses articuladores assumem nos textos trabalhados, tendo em vista a função que exercem entre duas orações ou entre várias partes do texto, marcando, dessa forma, a orientação argumentativa dos enunciados.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista que este trabalho parte de um contexto em que houve intervenção didática pautada nas necessidades de uma sala de aula específica, a metodologia que se mostrou mais adequada foi a da pesquisa-ação, cujo objetivo é a resolução de um problema coletivo em que as ações provêm da união entre pesquisadores ─ nós, professores ─ e participantes ─ alunos ─ de forma cooperativa e participativa. Não se trata, apenas, de levantamento de dados, mas de uma interferência ativa na realidade vivida.

Segundo 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.

Para o referido autor, uma das especificidades da pesquisa-ação está no relacionamento entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento:

> a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.
> b) Objetivo de conhecimento: obter informação que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o nosso conhecimento de determinadas situações (reinvindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc). (THIOLLENT, 2011, p.18)

Consoante a proposta do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é conciliar o conhecimento da teoria com a aplicação da prática, os objetivos da pesquisa-ação vêm ao encontro dessa proposta, no sentido de eu, como professora (agente da ação), buscar o conhecimento teórico e aliá-lo a ações práticas, contribuindo para solucionar os problemas encontrados em minha sala de aula para a melhoria do ensino-aprendizagem. Segundo Chisté (2016, p.791), o objetivo do mestrado profissional é formar alguém que “saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam elas de interesse pessoal ou social.”

Ademais, um dos objetivos da pesquisa-ação não é apenas a busca de conhecimento formal (em termos conteudísticos) aos participantes, mas também pode

envolver a resolução de problemas nos âmbitos sociológicos, educacionais, entre outros. De acordo com Thiollent (2011, p.19), “a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”, podendo, às vezes, serem alcançados os três aspectos conjuntamente.

> [...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. (THIOLLENT, 2011, p.22)

Para Chisté (2016, p.797) “o objetivo da pesquisa deve sempre buscar a transformação, mesmo que em níveis micro, como, por exemplo, na sala de aula, quanto a nível macro, relacionado à instituição de políticas públicas”. Contudo, a autora alerta, pautada em Miranda e Resende (2006), para uma interpretação errônea do modo de conceber a pesquisa-ação, entendo-a como a resolução de um problema isolado na escola. É preciso perceber a pesquisa-ação como uma estratégia de reformar as políticas públicas tanto na concepção das leis como na ação do professor.

Nessa perspectiva, o professor pesquisador ─ conforme me apresento nesta pesquisa ─ que procura refletir sobre sua prática diária na sala de aula, toma consciência de sua realidade e tenta resolver seus problemas através da aplicação de estratégias diferenciadas de ensino, produz conhecimento de forma coletiva e contribui para sua formação continuada. Além disso, de acordo com Pimenta (2005, p. 536), essa formação não diz respeito apenas a um “processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas”.

Toledo e Jacobi (2013, p.161), baseados em Gil (2005), consideram que “as pessoas envolvidas em determinada problemática e que participam da busca de soluções beneficiam-se não só com os resultados da pesquisa, mas também durante seu desenvolvimento”, pois, com os resultados, surgirão outros caminhos e novos ensinamentos. Dessa forma, os atores sociais, através da reflexão e questionamento sobre a prática pedagógica, constroem conhecimentos individuais ou coletivos, assim como novas habilidades e condutas que transformarão valores cristalizados e

situações desagradáveis. Com vistas a iniciar o trabalho, Thiollent (2011, p.48) salienta que é preciso “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

Nesse sentido, o presente trabalho nasceu de questões relacionadas a problemáticas do contexto de uma sala de aula específica, tal qual exposto na introdução dessa dissertação, em que foi possível detectar dificuldades em uma turma de 8º ano em redigir textos coesos, defender um ponto de vista, interpretar e relacionar textos, argumentar, dentre outros aspectos, observados principalmente, na escrita.

Por meio de atividades desenvolvidas durante o ano de 2019, foi definida a turma na qual a aplicação da intervenção se daria. A escolha temática ocorreu, durante o Profletras, através de constatação e levantamento de problemas encontrados na turma relacionados à dificuldade na produção de textos argumentativos escritos, na exposição clara das ideias e na utilização eficiente dos operadores argumentativos. Além isso, mediante os resultados apresentados das avaliações diagnósticas realizadas em outras turmas na escola no ano de 2019, ficou constatada a dificuldade dos alunos em “Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11);” e “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc (D15).” (BRASIL, 2001, p. 7)

Faz-se necessário acrescentar que a proposta de trabalho foi aceita pelos participantes, por meio de uma conversa, na qual apresentei o objetivo e a relevância da intervenção, já que esse fator é extremamente importante para que a busca pelas ações aconteça em conjunto em um movimento participativo entre os envolvidos. Além disso, o termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelos responsáveis dos estudantes.

3.1 CONTEXTOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada na escola estadual Marcio Nicolato, localizada na cidade de Rodeiro, interior de Minas Gerais, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, no perído vespertino, composta por 21 alunos.

No ano letivo de 2020, a escola possuía 29 turmas funcionando nos três turnos e atendia aproximadamente a 800 alunos. O prédio contém 13 salas de aula, uma

biblioteca, um laboratório de informática, que também funciona como sala de vídeo (equipada com projetor), um salão de eventos e uma quadra poliesportiva.

Na pesquisa foram utilizados, além da sala de aula, a sala de informática para a execução de atividades ligadas à multimodalidade, no intuito também de que os alunos desenvolvessem habilidades quanto ao uso dessas tecnologias e para receber os candidatos e as demais pessoas envolvidas na realização do debate, promovendo, assim, a prática da oralidade.

No ano de 2019, a turma (8º ano) era constituída por 32 alunos. Como alguns mudaram de turno ou foram transferidos, havia nesta turma 21 alunos no ano de 2020. Os participantes da pesquisa[6] são estudantes com faixa etária entre 13 e 15 anos, moradores da zona urbana da cidade, pertencentes, a maioria deles, à classe baixa. Devido a isso, alguns trabalham no período matutino para ajudarem nas despesas da família. Há também um aluno com necessidades especiais cognitivas, o qual apresenta dificuldade na escrita e também de expressão oral.

Como já apresentado anteriormente, no ano de 2019, os alunos percorreram a cidade e coletaram imagens de problemas encontrados e essa tarefa foi realizada com grande engajamento da turma, que se mostrou sensível à situação e à busca pela solução desses problemas. Considerando que 2020 era um ano de eleições municipais, a intervenção assumiu a temática de valorização da cidade e da realidade em que os alunos estão inseridos, a fim de, também, guiar os educandos à conscientização sobre sua realidade, despertando o senso crítico e o exercício da cidadania.

A cidade de Rodeiro, onde o projeto foi desenvolvido, encontra-se situada na microrregião geográfica de Ubá e na mesorregião da Zona da Mata, com área de 72 km2. A população está estimada em 8.109 pessoas (2019), mas o último censo realizado (2010) constatou 6.867 pessoas. Apesar de ser uma cidade pequena, abriga cerca de 30 indústrias de móveis, 10 confecções, entre outros, gerando emprego para a população local e para trabalhadores das demais cidades vizinhas. Por isso, a localidade recebe pessoas de diversas partes do Brasil, acarretando uma mão de obra barata e pouco especializada, já que a maioria não possui um nível maior de escolaridade.

[6] Esta pesquisa foi autorizada por todos os participantes, cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, e pelo comitê de ética.

Embora a arrecadação fiscal do município seja expressiva, o desenvolvimento de sua infraestrutura é precário. Como o crescimento se deu de forma rápida, devido à industrialização, os bairros também cresceram de forma desordenada, por isso a cidade enfrenta problemas, como por exemplo: ruas e calçadas estreitas, vias sujas e sem pavimentação, falta de acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais, etc. Além disso, a falta de sinalizações nas ruas e de faixas de pedestres motivam o surgimento de acidentes de tráfego durante o horário de *rush*.

Outros fatores consequentes dessa situação influenciam na vida das pessoas, principalmente das crianças e dos jovens por também não haver locais para recreação, cultura e lazer, parques infantis, cinema, teatro, dentre outros. Assim, o entretenimento desses jovens e dessas crianças fica restrito ao acesso às redes sociais e a jogos no celular.

A assistência à saúde da população também se mostra ineficiente, uma vez que o município não dispõe de hospitais e de médicos para atendimento 24 horas nos postos de saúde e nos Programas de Saúde da Família (PSF). Por esse motivo, as pessoas precisam se deslocar até a cidade vizinha (Ubá) para realização de consultas, exames e tratamentos.

Na área da educação, a cidade conta com uma creche municipal, funcionando do Maternal à Educação Infantil, duas escolas municipais e uma escola particular, que atuam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, uma escola estadual, atendendo alunos do Ensino Fundamental I (5º ano) ao Ensino Médio. Para concluírem um curso superior, os alunos precisam também se deslocar até Ubá, onde estudam em uma faculdade particular, conciliando trabalho no período diurno e estudo no período noturno. Para isso, contam com o transporte gratuito, disponibilizado pela prefeitura. Alguns poucos alunos ingressam em Universidades Federais mais próximas à cidade, como as de Viçosa, Juiz de Fora, Rio de Janeiro etc.

Tendo em vista o cenário exposto acima, a grande maioria dos alunos não conclui os estudos e ingressa no mercado de trabalho sem preparação básica para sua atuação, uma vez que a cidade oferece empregos em diversos setores da indústria e não exige grau elevado de instrução para atuar em serviços básicos. Nesse cenário, muitos estudantes não se sentem motivados a cursarem um ensino superior, a julgar pela oportunidade de trabalho imediato ─ após o Ensino Médio, ou até mesmo após o término do Fundamental II ─ e também pelo fato de a mão de obra ser barata, dificultando o investimento nos estudos em uma faculdade particular.

Além disso, podem-se destacar também problemas enfrentados em relação ao meio ambiente. Como a cidade se desenvolveu ao redor de um vale, ─ cerca de 400 a 500m acima do nível do mar ─ há muitas ondulações. Devido à topografia irregular, é necessário fazer desaterros para construção de imóveis, causando desorganização e sujeira nas ruas. Junto a isso, vale destacar que o município não conta com aterros sanitários adequados, dificultando a limpeza do lixo doméstico e dos resíduos das indústrias, principalmente daquelas que fabricam tubulares.

Todos esses aspectos foram explorados durante a intervenção - com auxílio de professores de outras disciplinas - e motivaram os alunos a reflexões que os guiaram a indagações e à construção de argumentações.

3.2. MÉTODOS DE PESQUISA

Tal qual se prevê em uma pesquisa-ação, em todo momento, as aulas, atividades e interação dos participantes foram avaliadas por mim, como professora-pesquisadora.

A avaliação foi também realizada de forma quantitativa com vistas a facilitar a percepção de elementos a serem trabalhados com maior ênfase nos módulos organizados na unidade didática e, ainda, a análise dos possíveis progressos e/ou desafios que ainda se colocavam após a produção final. Para tanto, como método de análise e avaliação diagnóstica, inicialmente, foram tomadas 19 produções iniciais dos alunos e os critérios analisados foram: 1- a argumentação, destacando se foi adequada, incipiente ou ausente; 2- quais propostas de melhorias foram contempladas nas produções; 3- as características da estrutura composicional da carta aberta; 4- os valores semânticos dos conectivos apresentados nas produções; 5- as repetições quanto ao uso dos conectivos; 6- os usos de conectivos, marcando informalidade e outras relações semânticas; 7- as variedades de conectivos em uma mesma produção. Ao final da intervenção, essa produção foi comparada com uma produção de texto final coletiva, análise a ser observadano próximo capítulo.

Sobretudo foram utilizadas análises qualitativas no desenvolvimento de todo o projeto, no tocante à adaptação ao contexto remoto, à adesão e interesse dos alunos às atividades, os ganhos quanto à argumentação e ao uso dos conectivos, ampliação da formação cidadã e algumas dessas análises serão apresentadas no próximo capítulo.

A seguir, serão descritos os módulos do desenvolvimento da pesquisa, sabendo que todos foram aplicados, sendo que o módulo 6 foi realizado parcialmente, em virtude da pandemia[7], já que não foi possível levar os alunos à prefeitura para um bate-papo com o prefeito antes da escrita final da carta.

A intervenção em sala de aula foi organizada em módulos, os quais estão listados a seguir. Apenas os módulos 1 e 2 foram realizados presencialmente, em fevereiro de 2020, os demais foram adaptados para aplicação remota.

Módulo 1: "Reconhecimento do gênero e apresentação da situação". Este módulo consta de duas etapas:

- **1ª etapa**: O que é uma carta aberta?
    - Nesta etapa, foi instigado o reconhecimento do gênero carta aberta.
- **2ª etapa**: O lugar onde vivo.
    - Nesta etapa houve uma apresentação da situação e do contexto de produção da carta aberta.

Módulo 2: "Pimeiro momento da escrita"

Realização da produção inicial, ou seja, de uma carta aberta destinada aos candidatos à prefeitura de Rodeiro, MG. Vale ressaltar que as produções iniciais serviram para a avaliação diagnóstica.

Módulo 3: "A hora do debate ─ promovendo o protagonismo do aluno". Este módulo se desenvolveu em duas etapas:

- **1ª etapa: como estruturar um debate**

  Antes da realização do debate propriamente dito, foram trabalhadas remotamente atividades que guiaram os alunos a refletirem sobre a finalidade e as partes constitutivas do gênero debate, com base em um debate disponibilizado no canal do YouTube que fora realizado durante as eleições municipais de 2016 em Alagoas. Também foram provocados a realizarem uma análise, através de atividades remotas, sobre os

[7] Diante da pandemia do Covid-19, surgiram alguns entraves para a aplicação da intervenção. Como tivemos que realizar as atividades de forma remota, não houve frequência total dos alunos nas aulas, e essa situação dificultou também na realização da etapa que tratava de uma entrevista com o prefeito da cidade, pois esta não se adequava a essa modalidade. Por isso, com relação à proposta inicial apresentada no texto de qualificação, cabe ressaltar que foi preciso adaptá-la à nova realidade.

argumentos e conectivos utilizados pelos candidatos para sustentarem seus pontos de vista no momento da fala.

- **2ª etapa: produzindo um debate**

  Para elaboração desse gênero foi preciso delimitar as regras e selecionar os temas das perguntas, os quais foram escolhidos coletivamente a partir das solicitações feitas na produção inicial. Os alunos, então, elaboraram as questões a serem feitas, por eles aos candidatos, no dia determinado. O debate foi realizado de forma remota, no dia 11 de novembro de 2020, através da plataforma do Google Meet, entre candidatos a prefeito e alunos, com o objetivo de desenvolver a oralidade, os turnos de fala e a argumentação e visando estimular e ampliar, principalmente, a participação dos alunos na vida social.

Módulo 4: **“**Os recursos coesivos em prol da argumentação sob a ótica da Análise linguística”

Atividades de AL focadas na argumentação e nos conectivos/operadores argumentativos, a partir das produções dos alunos, possibilitando ampliar o repertório do aluno e fortalecer sua autonomia para articular esses elementos no uso da língua.

Módulo 5: “Compreendendo melhor o gênero carta aberta”

Com o objetivo de criar oportunidades para que os alunos tivessem contato com uma variedade de textos e conseguissem perceber os distintos aspectos que compõem o gênero, trabalhamos neste módulo com diversas cartas abertas, levando-os a concluírem, principalmente, toda a estrutura composicional, os conteúdos e a materialidade linguística da carta aberta. Também abordamos o uso do mesmo gênero em formato de vídeo, explorando os diferentes recursos semióticos que integram a multimodalidade nas situações comunicativas e o caráter maleável dos gêneros textuais.

Módulo 6: “Conhecendo o lugar onde vivo”.

Neste módulo, os alunos se aprofundaram, em uma abordagem interdisciplinar, em outros aspectos relacionados à cidade, tais como: espaço geográfico, contexto histórico, recursos financeiros, impostos arrecadados pelo município, estatuto da cidade. Além disso, puderam refletir sobre a necessidade de se ter uma consciência política e participação cidadã, dentre outros, objetivando guiá-los para a produção final.

Módulo 7: “Começando a reescrita.”

Neste momento da intervenção, selecionamos 6 (seis) cartas iniciais, pertencentes aos alunos participantes das aulas para a realização da reescrita, dividindo o módulo em duas etapas:

- **1ª etapa: Reescrita coletiva.**
  Nesta etapa os alunos foram convidados a fazerem a reescrita das produções iniciais coletivamente, através do compartilhamento da imagem, via Google Meet.
- **2ª etapa**: **Reescrita em duplas.**
  A reescrita em duplas foi realizada pelo aplicativo WhatsApp, já que se trata de uma ferramenta de fácil acesso e de conhecimento dos alunos.

Módulo 8: “Escrita coletiva da produção final.”

No último módulo realizamos a escrita coletiva da produção final, explicitando as melhorias mais significativas abordadas na produção inicial e utilizando estratégias argumentativas para persuadir o interlocutor, com encaminhamento ao candidato eleito.

No próximo capítulo, será possível observar, de maneira mais descritiva, cada um desses módulos. Por meio disso, a análise de aspectos relevantes desses módulos será contemplada. Antes disso, vejamos a figura, a seguir, que resume as atividades e os objetivos de cada módulo.

Figura 2 - Fluxograma das atividades dos módulos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4 INTERVENÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo, serão apresentadas, de forma mais minuciosa, as etapas da intervenção e análises qualitativas e quantitativas referentes a ela. É importante destacar que foram eleitas algumas das etapas a serem analisadas, tendo em vista a temática abordada, as minhas percepções como professora pesquisadora e a relevância dessas observações/análises para o desenvolvimento da pesquisa ação.

Tendo em vista a base teórica apresentada neste trabalho, as análises foram realizadas assumindo como aportes principais os estudos realizados por Silva (2002), Marcuschi (2008), Oliveira (2018) e Matos (2018) sobre o gênero carta aberta e por Koch e Elias (1989, 2016) quanto aos operadores argumentativos.

A análise qualitativa perpassou todo o processo. Já a análise de cunho quantitativo - que guiou à qualitativa - se iniciou a partir da produção inicial, realizada no módulo 2, de uma carta aberta escrita individualmente, com o intuito de diagnosticar as possíveis dificuldades quanto ao gênero e sua composição linguística, apresentadas pelo alunos, através de um levantamento de dados do que eles sabiam ou não, para a partir daí, elaborar atividades para compor uma unidade didática (cf. GERALDI, 2012).

Os critérios para esta análise foram baseados em duas partes: na estrutura composicional do gênero - analisando e descrevendo todos os seus elementos prototípicos, os aspectos macrotextuais e a argumentação; e nos operadores argumentativos, ou seja, os elementos microtextuais - destacando as estratégias argumentativas e os valores semânticos dos operadores utilizados na produção.

Após obter os dados, detectar as questões mais sensíveis e, com base nelas, elaborar e aplicar as atividades da intervenção, todas realizadas remotamente, nova análise foi feita, através de uma comparação entre a reescrita e a produção inicial. Essa reescrita aconteceu em duplas, durante o módulo 7. A primeira análise feita foi referente à estrutura composicional do gênero e a segunda destacou os operadores argumentativos e seus valores semânticos, com o propósito de dar mais visibilidade aos avanços e/ou melhorias apresentadas pelos alunos na reescrita, fazendo um paralelo com a produção inicial.

A seguir, apresentaremos, relataremos e analisaremos os módulos elaborados e aplicados na intervenção, cujas atividades estão presentes no CP.

4.1 MÓDULOS DA INTERVENÇÃO

4.1.1 Módulo 1 : **Reconhecimento do gênero e apresentação da situação**

4.1.1.1 1ª Etapa: O que é uma carta aberta?

A intervenção se iniciou com a apresentação do projeto de mestrado aos alunos, explicando-lhes o objetivo da pesquisa e das atividades subsequentes. Começamos com a apresentação de um texto do gênero carta aberta para que os alunos pudessem conhecer esse gênero, já que eles apontaram desconhecimento dele em sondagem feita em aulas anteriores. Após a leitura do texto, os alunos foram questionados sobre a temática do texto, a forma de organização dele, os meios de circulação, a quem as cartas desse tipo, geralmente, são destinadas, a função de uma carta aberta, a modalidade de língua empregada, dentre outros aspectos. Durante essa conversa, os alunos participaram da aula e contribuíram com os conhecimentos advindos da leitura do texto e daqueles prévios.

Depois disso, a turma foi levada até ao laboratório de informática, já que não tinham acesso a dispositivos móveis com internet na própria sala de aula, onde foi dada a oportunidade de pesquisar outras cartas abertas, ler e observar suas características, possibilitando, assim, o reconhecimento do gênero e de sua circulação, conforme proposto por Costa-Hübes e Simioni (2014).

Esse reconhecimento do gênero se mostrou crucial para a construção da etapa seguinte, visto que os alunos seriam convidados a produzirem uma carta aberta. Sem conhecer esse gênero, a chance de “insucesso” deles na escrita seria grande. Nessa etapa, os estudantes se mostraram surpresos diante das cartas abertas apresentadas, demostrando desconhecimento quanto ao gênero e, ao mesmo tempo, interessados e curiosos, já que a ida ao laboratório de informática favoreceu para despertar o interesse deles.

Através da visualização e leitura das cartas abertas pesquisadas na internet, a turma percebeu que, apesar de o gênero não ser conhecido por eles, é utilizado para tratar de vários assuntos ou reinvindicações, o que já fez com que eles começassem a identificar o papel social do gênero e seu potencial reivindicatório.

4.1.1.2 2ª etapa: O lugar onde vivo

Nesta etapa, os alunos foram apresentados ao tema proposto para a primeira escrita. Para esta produção inicial, tendo em vista as experiências anteriores já apresentadas nesta dissertação e que motivaram engajamento dos alunos, foi escolhido para a carta aberta o tema social "o lugar onde vivo". Um fator relevante que motivou a escolha desse tema foi a proximidade das eleições municipais, o que se revelava um momento propício para se pensar e se discutir sobre possíveis melhorias na cidade. Além disso, o ano eleitoral propiciaria a possibilidade de fazer circular a carta aberta de forma mais efetiva, visto que havia a possibilidade de elas serem direcionadas aos candidatos às eleições de 2020. Assim, os alunos poderiam propor melhorias para a cidade, justificar seus pontos de vista e, com isso, potencialmente poderiam, ainda, obter o retorno de suas solicitações. Como será possível notar ao fim desta seção, muitas dessas hipóteses iniciais se concretizaram, o que revelou o potencial de aulas de língua voltadas para situações sociais reais.

A abordagem tanto do gênero quanto da temática proposta (a qual pode ser conferida na íntegra por meio do caderno pedagógico) se ancora na relevância de, no âmbito do ensino de língua, formarmos cidadãos que dominam as mais diversas formas de ação social. Nessa perspectiva, o ensino da língua se revela atrelado ao desenvolvimento da décima competência contida na BNCC: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários." (BRASIL, 2017, p.10).

Os alunos apoiaram a ideia do tema proposto e demonstraram interesse em participar do projeto, visto que se mostraram valorizados em contribuir, de alguma forma, com a melhoria do local onde vivem e de exercitarem seus direitos como cidadãos.

4.1.2 Módulo 2: Primeiro momento da escrita

Como apresentado, usamos princípios da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para conseguir vislumbrar melhor qual seria o foco da elaboração das atividades do projeto. Segundo os autores, a SD prevê um estudo em módulos, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o domínio de um

determinado gênero. Assim, para compor a sequência de atividades a serem desenvolvidas, foi necessário fazer um diagnóstico da produção inicial dos alunos pesquisados, como uma forma de sondar o perfil da turma, o que já reconheciam como característica do gênero ou mesmo da forma de estruturação textual e as dificuldades apresentadas na escrita do gênero proposto.

Após ser apresentada a proposta de produção de uma carta aberta dirigida aos candidatos às eleições, a temática referente à solicitação de melhorias para a cidade e o veículo em que a carta seria veiculada ─ nas redes sociais – , os estudantes passaram à escrita dos textos.

Depois da produção inicial realizada individualmente na escola e feitas as análises dessas produções, como já era, de certa forma, previsto, foi constatada a dificuldade dos alunos de argumentar e de empregar os operadores argumentativos a favor de defender e justificar seus pontos de vista. Os módulos seguintes tiveram como objetivo buscar desenvolver a autonomia dos estudantes na escrita de cartas abertas, na observação e no uso da argumentação contidas nelas, bem como dos operadores argumentativos, para que, de acordo com as atividades trabalhadas, os alunos pudessem ampliar a aprendizagem da língua, no que se refere à escrita, principalmente no uso dos operadores argumentativos. Os dados da análise da produção inicial serão apresentados posteriormente.

4.1.3 Módulo 3: A hora do debate: promovendo o protagonismo do aluno[8]

Como uma das propostas da BNCC é promover o protagonismo do aluno, este módulo teve como foco proporcionar meios para que os estudantes se reconhecessem em seu contexto social, buscassem se comunicar oralmente em meios formais, se tornassem críticos e proativos na identificação de problemas e na busca de soluções.

Para isso, foi proposta a realização de um debate de forma remota entre os alunos e os candidatos às eleições, transmitido via Google Meet.

4.1.3.1 1ª etapa – Como estruturar um debate

[8] Este módulo ocorreu após meses sem aulas, devido à pandemia. A partir dele, as atividades foram realizadas de forma remota.

Antes de os alunos produzirem um debate, tal qual proposto por Costa-Hübes e Simioni (2014), foi necessário que os alunos reconhecessem o gênero. Esse reconhecimento do gênero teve "como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplassem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de texto do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente" (COSTA-HÜBES, SIMIONI, 2014, p. 26). Para isso, foi selecionado um debate[9], disponível na plataforma do Youtube[10], organizado por uma estrutura de perguntas e respostas sobre temas variados, próximo daquilo que se pretendia que os alunos produzissem. Além disso, foi escolhido um texto em que as falas dos candidatos se valeram de uma variedade de conectivos, cujos usos puderam ser analisados pelos alunos de forma associada à argumentação apresentada pelos candidatos.

Nessa etapa, após conversar com os alunos sobre o fato de que eles também organizariam um debate, foram abordadas questões sobre as partes composicionais do gênero: como é feita sua condução, tempo de duração das perguntas e respostas, réplica e tréplica, dentre outros, conforme propõe uma das habilidades da BNCC (2017, p.155):

> Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento [...]

Outro aspecto explorado nesta etapa foi o tipo de argumento apresentado seguido de aspectos de análise linguística, através da exploração do uso contextualizado dos conectivos utilizados pelos candidatos, em alguns trechos do

[9] "O debate é gênero textual oral que objetiva encontrar, através do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão. Aparece, no cotidiano, na área jurídica, na política e também na sala de aula, visto que se constitui em um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. O meio de circulação varia conforme o tipo de debate: debate de opinião de fundo controverso, debate deliberativo, debate para resolução de problemas, debate público regrado. Neste gênero, predomina a linguagem argumentativa e/ou expositiva, colocando em jogo capacidades humanas fundamentais sob o ponto de vista: (i) linguístico, como as técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.; (ii) cognitiva, como as capacidades crítica e social (escuta e respeito pelo outro) e (iii) individual como as capacidades de se situar, de tomar posição, de construção de identidade." (PINTON, STEINHORST, BARRETO, 2020, p.14-15)

[10] Debate realizado pela TV Mar com a participação dos sete candidatos a prefeito de Maceió, no dia 19/09/2016. Disponível em: https://youtu.be/gk-O8odsTco. Acesso em: 20/10/2020.

debate, para sustentar seus argumentos, mostrando que as escolhas das palavras acontecem devido ao aspecto semântico, enquanto a seleção desses elementos orienta combinações possíveis, conforme aponta Koch (2002).

Diante disso, para a concretização da produção de questões para o debate oral que seria promovido pelos estudantes com os candidatos à prefeitura de Rodeiro, os alunos foram conduzidos a perceber, por meio da compreensão e análise da produção oral, as ações discursivas a serem realizadas, qual a função do debate, quem são os participantes e como fariam as perguntas aos candidatos.

Diante da atividades apresentadas, os alunos sentiram dificuldade nas questões que abordavam o uso dos conectivos e o sentido estabelecido por eles nos argumentos proferidos pelos candidatos. Foi preciso haver uma mediação para que a turma conseguisse analisar e compreender esses sentidos. Apesar de trabalhosa, a condução da atividade favoreceu no ganho do repertório linguístico dos alunos e também no conhecimento de estratégias argumentativas.

Outro ponto positivo destacado na primeira etapa deste módulo foi a compreensão dos alunos sobre estrutura composicional do debate, sobre o uso de uma linguagem formal e sobre os turnos de fala, observados no momento da segunda etapa em que a turma produziu um debate com os candidatos à prefeitura da cidade de Rodeiro.

4.1.3.2 2ª etapa – Produzindo um debate eleitoral

Esta etapa contemplou a exploração da oralidade, com vistas a levar os alunos a compreenderem a organização dos turnos de fala e o uso da língua em situações formais. Consoante a uma das habilidades da BNCC (2017, p.144), é necessário que a escola dê oportunidades para que haja “participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social”. Também como está proposto nos PCN (BRASIL, p. 67),

> ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Nesta perspectiva de trabalho com a oralidade, a escolha dos temas a motivar as questões do debate foi inspirada nas sugestões de melhoria contidas nas cartas

da produção inicial. Diante disso, os temas foram divididos para que os alunos elaborassem perguntas, pertinentes à realidade do município, as quais seriam feitas no debate para os candidatos a prefeito.

É preciso ressaltar a dificuldade inicial dos alunos em redigir as perguntas, já que, apesar de conhecerem os problemas do município e o tema da pergunta, não se sentiam seguros para realizar tal proposta, o que parece ter ocorrido por ter sido a primeira vez que em que participavam de uma situação de produção do gênero debate. Entretanto, através da minha mediação e da ajuda dos colegas durante as aulas, as questões foram surgindo, o que tornou possível sua formulação. As questões foram baseadas nas solicitações de melhoria contidas na produção inicial e ampliadas consoante às necessidades da cidade. Durante um encontro, chegamos a um consenso sobre os temas que abordaríamos nas perguntas, os quais foram divididos entre os alunos para que pudessem formulá-las. Após a elaboração, a turma, coletivamente, analisou cada uma delas, fazendo os ajustes necessários. Essa atividade se mostrou importante para desenvolver nos estudantes a habilidade de fazer questionamentos, utilizando-se de uma linguagem formal e de estratégias argumentativas para convencer o seu interlocutor da necessidade para tal melhoria e/ou a reinvindicação ser atendida.

Também delimitamos, em conjunto, as regras para esse debate acontecer, bem como a forma como se daria todo o processo. O debate se concretizou através da plataforma do Google Meet, no dia 11 de novembro de 2020. Organizamos a sala de informática da escola para receber dois, dos três, candidatos a prefeito da cidade, posto que um deles justificou a ausência devido à sua agenda estar cheia, impedindo que ele comparecesse ao evento. Além dos candidatos e eu, estavam presentes o diretor, o vice-diretor, uma aluna e um funcionário da escola para que tudo ocorresse conforme fora previsto. Os demais alunos, professores da escola e pessoas da comunidade participaram de forma virtual. Iniciei o debate cumprimentando a todos e apresentando os candidatos. A seguir, a aluna, que se encontrava presente no local, expôs as regras de forma que os participantes pudessem conhecer como se daria todo o processo. Depois disso, cada aluno foi convidado a fazer uma das perguntas preparadas e, logo em seguida, essas foram respondidas pelos dois candidatos. Ao final, ocorreu uma rodada de perguntas entre os candidatos com direito a réplica e tréplica.

O debate durou uma hora e dezessete minutos (1h17min), esse se mostrou uma atividade de grande valia para o desenvolvimento social e linguístico dos estudantes. Dentre os vários ganhos com essa atividade, podemos destacar o entusiasmo dos alunos em fazerem parte de um momento importante na história da política da cidade, despertando neles o interesse no exercício da cidadania e de poder contribuir com a melhoria do lugar onde vivem. Além disso, é preciso destacar que, apesar de apenas lerem a pergunta, seguindo as regras pré-estabelecidas, o comportamento deles foi notório, pois se dirigiram de forma respeitosa aos candidatos e souberam se portar adequadamente em uma situação formal. Os alunos demonstraram até um pouco de nervosismo, o que pôde ser notado, em alguns momentos, pela voz deles.

Em um encontro com os alunos, posterior ao debate, realizamos uma conversa sobre as respostas que os candidatos deram às perguntas feitas, em que eles apontaram opiniões sobre o candidato que soube argumentar melhor no ponto de vista de cada um, apresentar uma proposta mais adequada para resolver o problema exposto e uma proposta de governo, através das respostas dadas, do embasamento das respostas comparadas a fatos. Dessa forma, observei o ganho de repertório deles tanto no momento de formulação de perguntas, ao pensarem sobre os problemas da cidade, para além daqueles já apresentados por eles nas cartas abertas, quanto ao ouvir as respostas dos candidatos, levando-os a pensarem em argumentos e contra-argumentos, potencializando as possibilidades de uma produção final com mais argumentos e pontos de solicitação.

4.1.4 Módulo 4: Os recursos coesivos em prol da argumentação sob a ótica da Análise Linguística

A proposta deste módulo contemplou a análise e a leitura de três cartas abertas dos alunos de outra turma, destacando os pedidos e os argumentos que os sustentam, bem como os recursos coesivos utilizados, pautando-se em problemas reconhecidos quando da análise das produções iniciais dos alunos. A escolha desses textos foi motivada pelo uso repetitivo e com marcas de oralidade das conjunções e por se constituírem de argumentação incipiente. A seleção de textos de outra turma se justificou como forma de propiciar aos alunos a análise de outros textos, porém

parecidos com os que eles escreveram, já que, nos módulos seguintes, pretendíamos utilizar os textos da própria turma na realização de atividades.

Conforme Koch e Elias (2016) definem, a argumentação é uma forma de explicar, através de experiências individuais ou sociais, o ponto de vista racional do sujeito com o objetivo de persuadir seu interlocutor. Assim, a reflexão foi orientada no intuito de levar os alunos a reconhecerem nas cartas quais foram as solicitações feitas e os argumentos utilizados para sustentar os pedidos.

A atividade foi realizada de forma remota e guiada para que os estudantes observassem, primeiramente, as solicitações realizadas e, depois, verificassem se esses pedidos eram justificados nos textos, ou seja, se havia argumentação para convencer o interlocutor da carta. Dessa forma, os alunos tomaram consciência da necessidade de argumentar, através de citação de exemplos comuns do nosso cotidiano em que utilizamos a argumentação como forma de persuadir ou de convencer nosso interlocutor. Charaudeau “nos ensina que argumentar é a atividade discursiva de influenciar nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias [...]” (CHARAUDEAU, 2008 apud KOCH; ELIAS, 2016, p.24).

Para alcançar êxito nessa atividade, foi preciso provocar os alunos à reflexão com base no texto dos colegas, o que, no primeiro momento, pareceu causar certo desconforto neles, talvez por estarem acostumados com uma metodologia de ensino mais transmissivo e menos provocativo. Vários questionamentos foram feitos para que eles identificassem se havia argumentos, analisassem se eram convincentes e refletissem sobre como poderiam ser alterados para se tornarem mais fortes e/ou sustentarem o motivo pelo qual a melhoria sugerida era necessária para a cidade.

Com a finalidade de explorar a orientação argumentativa dos enunciados determinada pelos conectivos (cf. KOCH,1989), as cartas abertas selecionadas apresentavam elementos discursivos mais informais ou repetições, ambos usados para marcar as relações semânticas.

A atividade também levou os alunos a perceberem a presença de repetições, refletirem sobre os elementos, sobre o que precisava ser melhorado, propondo formas de substituição de um conectivo por outro e também a compreenderem que o sentido não seria depreendido pelo conectivo em si, mas pelas relações entre as orações.

Fundamentado em Costa Hübes e Simioni (2014, p.37) foi necessário “provocar inquietações para que se chegue (ou não), a uma conclusão frente à dada situação

[...]". Dessa forma, os alunos foram guiados a buscarem uma reescrita adequada que apresentasse sugestões de melhoria com a respectiva justificativa, ou seja, com uma argumentação adequada e convincente, e que garantisse o sentido daquilo que se queria expressar, ajustando os conectivos às intenções pretendidas.

No decorrer das ações, os alunos se mostraram curiosos para ler e analisar os textos, pois acharam bem interessante a ideia de trabalhar com textos dos próprios colegas. No momento em que analisamos as sugestões e os argumentos, foi perceptível a compreensão deles sobre a necessidade de justificar os pedidos, porém, quando se fez necessário substituir os conectivos repetitivos por outros, os alunos se mostraram inseguros e com muitas dúvidas. Foi preciso interferir várias vezes e questioná-los sobre a intenção que se pretendia ao argumentar para que conseguissem sugerir a inserção de um conectivo. Também recorremos a pesquisas na internet para que pudessem variar e ampliar o repertório linguístico. Esse método se mostrou eficaz no decorrer das ações mostrando claro avanço dos alunos nesse tipo de atividade, o que pode ter sido motivado por ter sido conduzida a reflexão no uso. Segundo Mendonça (2006), a AL, "possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos porque perpassam os usos linguísticos [...]" (MENDONÇA, 2006, p.204).

Pudemos concluir, nesta etapa, que alguns conhecimentos foram construídos, mas ainda havia muito a ser explorado, principalmente em relação ao uso dos conectivos, para desenvolver autonomia e segurança na argumentação escrita dos alunos.

4.1.5 Módulo 5: Refletindo sobre o gênero carta aberta

4.1.5.1 1ª etapa: Aspectos da estrutura composicional da carta aberta

Esta etapa ocupou-se, de forma mais enfática, no trabalho com os aspectos estruturais do gênero carta aberta. Para a constituição deste módulo, foi levada em conta a proposta de desenvolvimento de habilidades da BNCC (2017, p. 167):

> Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à

> argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

O levantamento de diversas cartas abertas, a leitura de textos teóricos que a abordavam, como de Silva (2002), Bezerra (2007), Marcuschi (2008), Oliveira (2018), Pinton, Steinhorst e Barreto (2020), e a observação de regularidades do gênero por meio da análise de cartas modelares, auxiliaram muito para que pudéssemos elaborar as atividades propostas nesta etapa.

Nela, os alunos foram levados a refletir sobre a composição de uma carta aberta e sua materailidade linguística. Para isso, foram abordados alguns textos desse gênero, de forma remota, no intuito de lerem, observarem, compararem e responderem alguns questionamentos sobre essas cartas. As perguntas foram direcionadas para a reflexão dos alunos em relação a como o autor introduziu a carta, a quem o texto foi dirigido e qual termo ele usou para isso, seu posicionamento, como desenvolveu seu ponto de vista, quais argumentos ele usou, como os organizou etc. Assim, pretendeu-se que, por meio da análise desses textos, eles percebessem a estrutura prototípica da carta aberta, compreendessem sua função no texto e na argumentação, de forma a auxiliar em mais uma ferramenta de participação cidadã. Além disso, foram levados a sistemar os conhecimentos observados sobre o gênero, e, posteriormente, o que os auxiliaria a adequar suas reescritas em momento propício.

Destacamos aqui a importância de se trabalhar com vários textos do gênero, articulando com as práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral, conforme destaca Barbosa (2010), como forma de fortalecer o aprendizado do aluno, através de uma perspectiva de uso concreto da linguagem, o que, também, favorece para uma visão menos estática do gênero.

É importante destacar também que esta etapa contemplou a exploração do contexto de produção do gênero, além de explicitar que a carta aberta possui parâmetros que mudam de acordo com a situação de comunicação. Isso ficou perceptível pelos alunos, posto que as cartas abertas trabalhadas apresentavam variação quanto ao título, vocativo, despedida, assinatura, dentre outros, entretanto possuíam características estruturais comuns.

Foi notório o engajamento dos alunos nesta etapa, pois se mostraram motivados ao realizarem as atividades, demonstrando compreender o ponto de vista

e a argumentação do locutor da carta aberta, quem era o interlocutor, o assunto e as partes composicionais do gênero, o que muito favoreceu para as etapas posteriores.

4.1.5.2 2ª etapa: Pontuação no vocativo

Tendo em vista a análise das produções dos alunos, constatamos a dificuldade deles em pontuar, através do uso da vírgula, principalmente, quando se dirigiam ao seu interlocutor através do vocativo da carta aberta. Nesta etapa, retomamos a introdução de diversas cartas abertas produzidas na primeira etapa para ajudar os alunos no reconhecimento da relevância de seu emprego, guiando-os a perceberem o uso da vírgula para chamamento (vocativo) e para explicação de quem era o emissor da carta (aposto).

Apesar de o estudo da pontuação não ser o foco maior da intervenção, as atividades da SD proporcionaram a reflexão sobre os efeitos de sentido do uso da vírgula, de maneira contextualizada através do gênero. Nesse viés, foi possível refletir sobre os elementos linguísticos e as estratégias discursivas, conforme dispõe Mendonça (2006), o que favoreceu aos alunos a percepção de algumas implicações semântico-pragmáticas do uso da vírgula.

4.1.6 Módulo 6: Conhecendo o lugar onde vivo

Esta etapa foi realizada remotamente de modo parcial, já que não foi possível levar os alunos à prefeitura para o bate-papo com o prefeito, como foi proposto anteriormente quando do momento da qualificação, devido à pandemia do Covid-19. Dessa forma, apesar de constar no caderno pedagógico, é importante destacar que parte das atividades aqui descritas foram aplicadas e outra parte recebe caráter propositivo.

Com intenção de levar os alunos a refletirem sobre a cidade, a abordagem interdisciplinar se revelou como uma grande oportunidade para o projeto. A BNCC ressalta a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento, levando em consideração o contexto e a realidade local dos alunos. Dessa forma, as disciplinas se integram para formar o todo, deixando de serem vistas como conhecimento estanques e transformando-se no “conhecimento poderoso”, cunhado por Young (2007 apud BACICH, MORAN 2018, p.177), como “o conhecimento que

permite o pleno exercício da cidadania, do pensamento crítico e da inserção social e econômica.”

Neste módulo, os alunos puderam conhecer um pouco mais sobre a cidade, através de duas aulas interdisciplinares com os professores de História e Geografia, em que eles foram expostos a informações sobre a situação do município, seu cenário geográfico e histórico, quais recursos de que ele dispõe para melhorias, os tipos de impostos que arrecada, leis que regem a cidade, além de uma abordagem relacionada à consciência política cidadã dos alunos, a fim de orientá-los também para a reescrita da produção final.

Antes de os encontros acontecerem, a turma foi preparada para a visita de outros professores à sala de aula virtual de português. Isso se deu através de uma conversa, explicando os motivos pelos quais os professores estariam presentes nessas aulas e mostrando que a participação deles seria muito importante. Foi possível notar a boa receptividade e a alegria da turma ao relatar a imensa saudade que sentiam das aulas presenciais, da escola, dos colegas e de todos os professores, tendo em vista a suspensão das aulas e o isolamento social em virtude da pandemia causada pela Covid-19. Isso ocorreu porque apenas as aulas de português estavam sendo ministradas de forma síncrona, por um desejo meu de aplicação do projeto, mesmo em um cenário tão adverso, levando em consideração que a Secretaria Estadual de Ensino não havia imposto que as aulas acontecessem dessa forma.

Os professores prepararam uma aula expositiva sobre o assunto, apresentando fotos antigas e atuais da cidade e slides que abordavam toda a temática envolvida no projeto e que se relacionava com essas áreas do conhecimento. Durante os dois encontros realizados remotamente, pude perceber a participação da turma, através das respostas aos questionamentos dos professores, e das perguntas feitas pelos alunos, principalmente ao professor de História, pelo fato de se mostrarem curiosos em saber sobre o crescimento e a evolução da cidade. No momento da aula de Geografia, os alunos ficaram mais calados, ouvindo a explicação da professora. Isso me levou a perceber que, embora a questão dos impostos, como são arrecados e para onde são destinados seja muito discutida na atualidade, tudo era novo para eles. Apesar do silêncio da turma, a professora os questionava e eu também intervia fazendo algumas considerações ou relacionando o assunto exposto a uma possível solicitação de melhoria para a cidade e, levando-os a refletir sobre como aquilo poderia ser executado ou não.

No final, senti que os alunos estavam cansados, após uma hora e quarenta minutos de aula (1h40min), pois foi uma extensa quantidade de conhecimento e também pelo fato de as aulas serem de caráter mais expositivo, mas foram de grande proveito para que pudesse guiar os alunos no momento da reescrita, por terem sido expostos a novos argumentos que, potencialmente, poderiam colaborar para a produção de seus textos. Após o término do encontro, divulgamos fotos no grupo dos professores da escola e recebemos muitos elogios pela iniciativa da aula em conjunto, fato este que talvez só tenha sido possível devido ao encontro ter sido realizado remotamente.

4.1.7 Módulo 7: Começando a reescrita

Este módulo pretendeu que os alunos praticassem os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, reescrevendo as produções iniciais, adequando-as quanto à estrutura prototípica do gênero, às solicitações, aos argumentos e aos conectivos. Para isso, selecionamos somente as cartas dos alunos que participaram das aulas remotas, tendo em vista a dificuldade em estar com toda a turma durante a pandemia, para analisarmos, em conjunto, se esses aspectos estavam presentes, ausentes, adequados ou inadequados, promovendo uma primeira reescrita da produção inicial.

4.1.7.1 1ª etapa: Reescrita coletiva da produção inicial

No primeiro momento deste módulo, com duração de, aproximadamente, uma hora (1h), a turma teve a oportunidade de visualizar uma carta aberta, extraída da produção inicial, através do compartilhamento da imagem na tela do computador, via Google meet. Após fazer a leitura, os alunos foram instigados a analisarem toda a estrutura composicional do gênero e sua materiliadade linguística e a opinarem sobre os aspectos que deveriam ser melhorados, ou ampliados para que o propósito comunicativo da carta aberta fosse atingido. Para isso, vários questionamentos foram feitos no sentido de levá-los a refletir sobre as propostas de melhoria para a cidade, contidas na carta, e a falta de argumentação para sustentar o pedido, bem como a ausência de vários elementos estruturais do gênero e também linguísticos.

Depois da notória participação oral dos alunos, iniciamos a reescrita coletiva da carta aberta. À medida que os alunos iam falando como deveria ser escrito o texto, eu ia digitando no word e compartilhando com a turma. Por diversas vezes, os discentes contribuíram com sugestões de justificativas para os pedidos feitos e também para a adequação do texto. Assim que terminamos a reescrita, foi o momento de fazermos a revisão para ajustarmos alguns detalhes em relação à pontuação e à clareza textual.

Percebi, com esta atividade, que os alunos começavam a construir conhecimentos acerca do gênero, da argumentação para a defesa de um ponto de vista e também dos aspectos linguísticos, além de indícios do fortalecimento de sua autonomia e da consciência cidadã.

4.1.7.2 2ª etapa: Reescrita em duplas da produção inicial

Na execução desta etapa, os alunos foram divididos em duplas para que pudessem realizar a primeira reescrita da carta aberta redigida por um membro da dupla no momento da produção inicial. Para isso, retomamos algumas ideias trabalhadas em módulos anteriores. Assim, a turma foi direcionada a usar os elementos prototípicos da carta, aproveitando os que já existiam e inserindo os que faltavam, manter as propostas de melhoria sugeridas ou alterá-las, caso não estivessem condizentes com a realidade do município, conforme as orientações recebidas nas aulas de História e Geografia no módulo anterior, apresentar justificativas para essas propostas e amarrar o texto usando conectivos variados e adequados com a intenção pretendida.

Para a realização da tarefa, que aconteceu no período de uma hora e quarenta minutos (1h40min), a dupla deveria se comunicar através do WhatsApp, já que é um aplicativo de fácil acesso e manuseio dos alunos por meio do celular, e fazer a reescrita do texto selecionado concomitamente à aula. Enquanto isso, através da plataforma do Google Meet, as duplas podiam esclarecer dúvidas e visualizar as cartas abertas, selecionadas da produção inicial e também dos textos modelares vistos no módulo 5, projetadas na tela do computador.

No momento da reescrita, os alunos fizeram vários questionamentos, durante a aula, envolvendo as propostas de melhorias e as justificativas. Para responder às dúvidas deles, foi necessário mediar a reescrita e guiá-los a refletirem sobre a intenção que se pretendia alcançar, para que pudessem encontrar as respostas de que

necessitavam e inseri-las no texto. Apesar disso, ficou visível o avanço deles em relação à compreensão sobre toda a materialidade da carta aberta. Notei também a preocupação de muitos deles em diversificar o uso dos conectivos, ao solicitarem minha aprovação para a inserção desses elementos ou ao pedirem que eu fizesse uma pesquisa na internet em busca de sinônimos, quando eles não conseguiam fazê-la ou mesmo quando não se sentiam seguros. Durante essas pesquisas, alguns manifestavam o desconhecimento de determinado conector ou, às vezes, expressavam a estranheza ao serem expostos a eles. Pude perceber, com isso, que o trabalho de explorar os conectivos vai além desta intervenção e perpassa toda a trajetória escolar do aluno, porém os ganhos para a ampliação do repertório linguístico nesta etapa foram significativos.

4.1.8 Módulo 8: Escrita coletiva da produção final

Na etapa final da intervenção, os alunos fizeram a escrita coletiva da carta aberta, remotamente via Google Meet, cujo interlocutor final era o prefeito da cidade. Para a realização da última atividade, esperamos que os alunos retomassem os diversos conhecimentos adquiridos durante toda a intervenção e tivessem em mente quais melhorias para cidade queriam sugerir, após o reconhecimento das necessidades de que a cidade carece. Com vistas a atingir os objetivos, estimulei, a todo momento, que usassem diferentes tipos de argumentos de forma a convencer o interlocutor e diversificassem nos tipos de operadores argumentativos utilizados.

Como compreendemos a linguagem enquanto interação social, ter um interlocutor real para a carta ser direcionada foi uma questão crucial para que os alunos produzissem o texto com a finalidade de defender um ponto de vista e persuadir o interlocutor, neste caso o prefeito da cidade, visando ao atendimento dos pedidos feitos. Deste modo, a escrita cumpriria uma função social, isto é, na “vida real”, não seria, pois, apenas uma produção de texto a ser entregue ao professor (ANTUNES, 2003).

Para desenvolver esta etapa, foi apresentanda a proposta de escrevermos juntos a carta aberta final. Porém, havia um grande desafio: o de produzir um texto coletivamente que traduzisse as ideias da turma e também que tivesse a colaboração de todos. Diante disso, durante a conversa, solicitei à turma que elencasse quais melhorias seriam mais importantes e necessárias para nossa cidade. Para minha

surpresa, os alunos sugeriram que devíamos solicitar as melhorias em consonância com as perguntas elaboradas para o debate. A partir de então, a turma propôs que cada aluno desenvolvesse um parágrafo, contendo a sugestão de melhoria e sua respectiva justificativa, a partir de um tema selecionado, e este seria uma espécie de rascunho para a composição da carta final.

Antes do momento da escrita coletiva, em outro encontro, retomamos os elementos que compõem a estrutura composicional da carta aberta, preenchendo juntos um quadro para que pudessem recorrer, caso fosse necessário.

Dessa forma, quando chegou a vez da elaboração da carta, cada aluno foi contribuindo para a escrita, sugerindo o título, a forma de se dirigir ao interlocutor e de iniciar a carta. Em seguida, organizamos os parágrafos contendo as propostas de melhoria acompanhadas dos argumentos que as justificavam, até chegarmos à conclusão e ao término da carta aberta.

Vale ressaltar, nesta etapa, o empenho dos alunos em poder contribuir com o colega, procurando a melhor forma de expor as ideias, de justificar as melhorias e de unir os enunciados. Fiquei muito satisfeita em perceber o engajamento e a união da turma em prol de uma escrita mais adequada da carta aberta. Em diversos momentos, os alunos opinaram sobre a escrita, sem que eu interferisse para que isso acontecesse, demonstrando uma evolução na aprendizagem, aprimoramento dos argumentos e mais desenvoltura na escrita de textos mais complexos.

Após o término da carta, no final do encontro, com duração de uma hora e quarenta minutos (1h40min), solicitei que fizéssemos uma revisão no texto e adequássemos alguns problemas de coesão, pontuação, dentre outros, contribuindo para a clareza dos propósitos comunicativos da produção textual.

Assim, nesta perspectiva de ensino, de escrita conjunta, a escola cria oportunidades para desenvolver a autonomia do aluno, como sujeito construtor de sua própria aprendizagem e contribui também para o aprimoramento e para o trabalho e do professor. Marcuschi (2008, p.77 – 78) aponta que:

> do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. [...] Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. [...] A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas.

Depois de finalizada toda a refacção do texto, a carta foi impressa, e no dia 11 de fevereiro de 2021, o prefeito da cidade recebeu alguns alunos da turma em seu

gabinete para a entrega da carta aberta. Foi um momento especial e marcante para todos nós porque, através de uma conversa, conhecemos um pouco sobre a história de vida do prefeito e sobre sua trajetória política e as transformações pelas quais a cidade passou. Na ocasião, os alunos tiveram oportunidade de fazer algumas perguntas ao prefeito sobre a cidade e também de conhecer todas as dependências da prefeitura e a câmara municipal.

A carta aberta final foi entregue em mãos ao prefeito e, posteriormente, postada nas redes sociais da prefeitura para que outros leitores pudessem ter acesso a elas. Conforme Costa-Hübes e Simioni (2014) destacam, pretende-se promover uma circulação social efetiva das cartas produzidas, como forma de dar voz ao aluno e desenvolver sua autonomia, mostrando que a emissão de suas opiniões têm função social. Além disso, considera-se que isso favorece para que o aluno escreva um texto com o objetivo de ser lido por outras pessoas e não somente pelo professor.

O fato de a carta ser entregue ao prefeito e de esta conter melhorias para a cidade, sugeridas pelos alunos, ressaltou a percepção do potencial deles em realizar conquistas para cidade, transformando a carta aberta em um instrumento emponderador e capaz de dar voz ao seu locutor. Sem contar o ganho social, haja vista a circulação e a repercussão que a carta teve na cidade, e na satisfação dos familiares - e em mim - em perceber a concretização de um projeto de ensino engajado na vivência do aluno e na formação da cidadania plena.

Outra questão de grande relevância foi o fato de o prefeito responder às solicitações feitas pelo alunos através de outra carta aberta que também foi postada nas redes sociais da prefeitura da cidade. Nesta, ele agradece aos alunos pela visita feita ao Paço Municipal e se compromete, de alguma forma, a atender os pedidos de melhorias, mesmo que não seja de imediato, pois está no início de sua gestão. Para cada pedido feito pelos alunos, ele apresenta previsão de realização, projetos ou, mesmo, justificativas, caso não seja possível concretizá-lo, e se coloca disposto a atender aos anseios dos estudantes, sempre que possível, e de toda a comunidade.

Assim que os alunos tiveram conhecimento dessa resposta, ficaram eufóricos e contentes, enviando mensagens de agradecimento, a mim, e postando em suas redes sociais. Essa “carta aberta resposta” foi gratificante para eles, pois foi uma forma de reconhecimento por todo o trabalho realizado na intervenção, uma comprovação de que foram ouvidos e de que poderiam contribuir para transformar positivamente o lugar onde vivem.

O fato repercutiu também no grupo de WhatsApp e nas redes sociais da escola, tendo em vista que o projeto interventivo perpassou o ensino de Língua Portuguesa, extendendo-se a outras áreas do conhecimento, além de contribuir para fortalecer a cidadania do aluno, dando-lhe voz e autonomia para requerer seus direitos e lutar por melhorias em sua cidade.

Na próxima seção, será apresentada a análise da produção incial.

4.2. ANÁLISE DE DADOS DAS PRODUÇÕES INICIAIS

Amparada em alguns aspectos do modelo de sequência didática de Costa-Hübes e Simioni (2014), a sequência didática iniciou-se com o reconhecimento do gênero e apresentação da situação, como uma de suas primeiras etapas. No segundo módulo, ocorreu a aplicação de uma produção inicial, cujo objetivo foi fazer sondagem e levantamento dos conhecimentos e das dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas ao uso da língua e também à escrita do gênero carta aberta para que fosse elaborada uma sequência didática mais voltada para as necessidades do desenvolvimento dos estudantes com base nas dificuldades deles.

Foi possível perceber na escrita da maior parte dos alunos ─ conforme será visto no próximo subtópico ─ como se trata de um texto do tipo argumentar, o desconhecimento quanto ao uso dos operadores argumentativos no auxílio à construção de um texto formal de defesa de um ponto de vista. Alguns dos estudantes conseguiram empregar as marcas linguísticas de conexão de forma parcialmente adequada, de modo mais restrito, utilizando-se de conectivos “simples”, conhecidos de modo recorrente, como por exemplo**,** os conectivos **e, pois, porque, para (que).** Ademais, a maioria dos alunos ainda demonstrou falta de habilidade em desenvolver suas ideias, pois apenas citavam o desejo de melhoria da cidade, os locais que deveriam ser ampliados ou construídos, sem, no entanto, articular com os motivos pelos quais essa melhoria deveria acontecer. Também, com frequência, não utilizaram o elemento coesivo para articular seus pontos de vista, o que demonstrou fragilidade na construção da argumentação.

Essas dificuldades apresentadas pelos alunos, provavelmente, advêm da metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa. Como citado anteriormente, segundo Antunes (2010) e Pauliukonis (2007), o estudo dos conectivos é, por vezes, realizado na dimensão sintática, com a famosa lista de conjunções e classificação das

orações, sem explorar aspectos semânticos e lógico-discursivos que auxiliam na construção da articulação e progressão textual. Por esse motivo, pode ser que os alunos não saibam como utilizar essas marcas linguísticas em seus textos para expressarem uma determinada intenção argumentativa. Por isso, nesta intervenção, o foco não esteve apenas em observações de valores semânticos em frases isoladas e específicas, mas em contextos de produção real, de oralidade e de escrita, inclusive, em alguns momentos, pautados nas produções textuais dos próprios alunos.

Quanto às análises referentes às especificidades do gênero carta aberta, o diagnóstico realizado, através da sondagem da turma, mostrou que muitos alunos não conheciam o gênero trabalhado. Todavia, a partir do modelo apresentado durante as aulas, foi possível que os alunos redigissem um texto contendo alguns dos elementos constitutivos da carta.

Nesse sentido, todos os 19 (dezenove) alunos revelaram compreender que, nesse tipo de carta, é preciso apresentar um ponto de vista. Dessa maneira, nas produções iniciais, eles demonstraram isso, ao explicitarem a necessidade de melhoria do lugar onde estão inseridos. Apenas 1 (um) aluno iniciou a carta aberta com um título típico de carta aberta, e 5 (cinco) se dirigiram ao interlocutor por meio de um vocativo. Grande parte redigiu a carta na 1ª pessoa do plural, total de 15 (quinze) alunos, talvez influenciados pelo modelo apresentado. Além disso, 14 (quatorze) alunos utilizaram o aposto para explicar quem era o emissor (redator) da carta. E a maioria não conseguiu concluir a carta retomando a argumentação, totalizando 2 (dois) alunos.

No intuito de descrever a forma como foi realizada a análise da produção inicial, começaremos pela apresentação da categoria da estrutura composicional do gênero carta aberta. Depois, apresentaremos a análise dos operadores argumentativos, destacando os conectivos mais usados, menos usados, os empregos adequados, não adequados e parcialmente adequados.

4.2.1. Análise da estrutura composicional da carta aberta

Como já mencionado nos pressupostos, o uso do gênero como um recurso do processo de ensino-aprendizagem promove ao aluno uma referência entre o aprendizado na escola e a realidade que o cerca. Nesse sentido, é possível fazer o reconhecimento dos usos da língua a partir de situações reais de comunicação.

Ademais, cabe à escola criar oportunidades para que os estudantes conheçam gêneros mais complexos a que, provavelmente, não têm acesso, a fim de que se apropriem deles e consigam produzi-los de forma eficaz nas situações sociais em que forem demandados.

Devido a esses fatores, optou-se por analisar as produções iniciais a partir das características da estrutura composicional da carta aberta para reconhecer o conhecimento já adquirido pelo aluno e também aqueles que ainda não foram desenvolvidos, buscando, a partir das atividades a serem trabalhadas dentro dos módulos, auxiliar na promoção da aprendizagem.

4.2.1.1. Análise da presença/ ausência de Argumentos

A próxima categoria de análise se refere aos argumentos contidos nas cartas abertas, necessários para sustentar a tese defendida em textos argumentativos. Como já mencionado anteriormente, não existe linguagem sem argumentação. Todo texto tem suas intenções, sejam elas de influenciar, de induzir, de convencer ou persuadir o interlocutor (KOCH, 1993). Em uma carta aberta, é necessária a utilização de argumentos adequados que justifiquem o posicionamento do emissor.

Dentre os 19 textos que compõem o *corpus* de análise, apenas 7 (sete) alunos apresentaram argumentação explícita e adequada às solicitações apresentadas por eles, conforme os exemplos abaixo:

Quadro 14 – Produção inicial- Aluno 4 (Exemplo 8)

A melhoria para a cidade Nos as pessoas da cidade de Rodeiro (MG) ficam reclamando muitos das ruas e das calsada que estão quebrada e a calsada são tão pequenas para as pessoas que não dar para andar muitas pessoas juntas na mesma calsada. E as ruas são muitos buracos nas ruas isso prejudica os carros eles podem cair em alguns buracos e podem quebrar. Então as pessoas de Rodeiro queriam essa melhoria para a cidade que nas ruas fossem tudo asfaltado na cidade inteira e as calsada poderiam ser um pouco maior que já é.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 15 – Produção inicial – Aluno 8 (Exemplo 9)

Melhorias em rodeiro Olá futuro prefeito, eu queria que o senhor construice um campo de futebol publico pois os campos que tem aqui não são livres para jogar qualquer horario, asfaltar as ruas, areas de lazer para as crianças como parques, consertar a quadra.

Fonte: A autora (2021)

Percebemos que o aluno 4 situa o interlocutor sobre os problemas encontrados na cidade, no primeiro parágrafo, depois justifica a necessidade de asfaltamento das ruas no segundo parágrafo. E conclui retomando a necessidade de haver melhorias, reafirmando sua sugestões.

No texto seguinte, o aluno 8 sugere uma melhoria e indica o motivo de sua solicitação.

Também percebemos que, em 5 (cinco) produções, os argumentos foram incipientes ou mesmo pouco articulados ao restante do texto por questões de organização textual, revelando que os alunos não desenvolvem adequadamente suas opiniões na carta aberta, tornando a argumentação imprecisa. Tendo em vista o que propõe a BNCC (2017, p.148), ao final do 9º ano, de que o aluno seja capaz de "produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.)", entende-se ser necessário levar o aluno a refletir sobre as formas de apresentação e articulação de sua tese no texto escrito, de forma a favorecer a participação cidadã. Para exemplificar a análise, selecionamos o texto abaixo:

Quadro 16 – Produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 10)

Rodeiro pede ajuda Nós, Rodeirenses estamos preoucupado com nossa cidade e nosso futuro pois e uma cidade que nao conta com sinalização, lazer e saude (hospital) Exigimos mudanças, uma cidade onde quase não tem sinalização esta prescisando de mudanças rapidas, até mesmo não ter um hospital, temos que ir a cidade visinha para se consutar. Presado candidato faça a diferença mostre que você veio para melhorar a cidade fazendo parques, espaço para ciclista, Asfaltar e Hospitais.

Fonte: A autora (2021)

Notamos, nessa produção, que o aluno 15 associa, no segundo parágrafo, argumentos de ordens distintas (sinalização e saúde). No primeiro parágrafo, ele apresenta três aspectos a sofrerem melhorias, mas não especifica, durante texto, motivações ou exemplos que guiem ao sustento da necessidade de sinalização e atrela “não ter um hospital” a um mesmo patamar.

Apesar de ser essencial o uso de argumentos para defesa de um ponto de vista, em 7 (sete) produções foi verificada a ausência de argumentos que o sustentem. O exemplo abaixo, confirma essa análise:

Quadro 17 – Produção inicial – Aluno 1 (Exemplo 11)

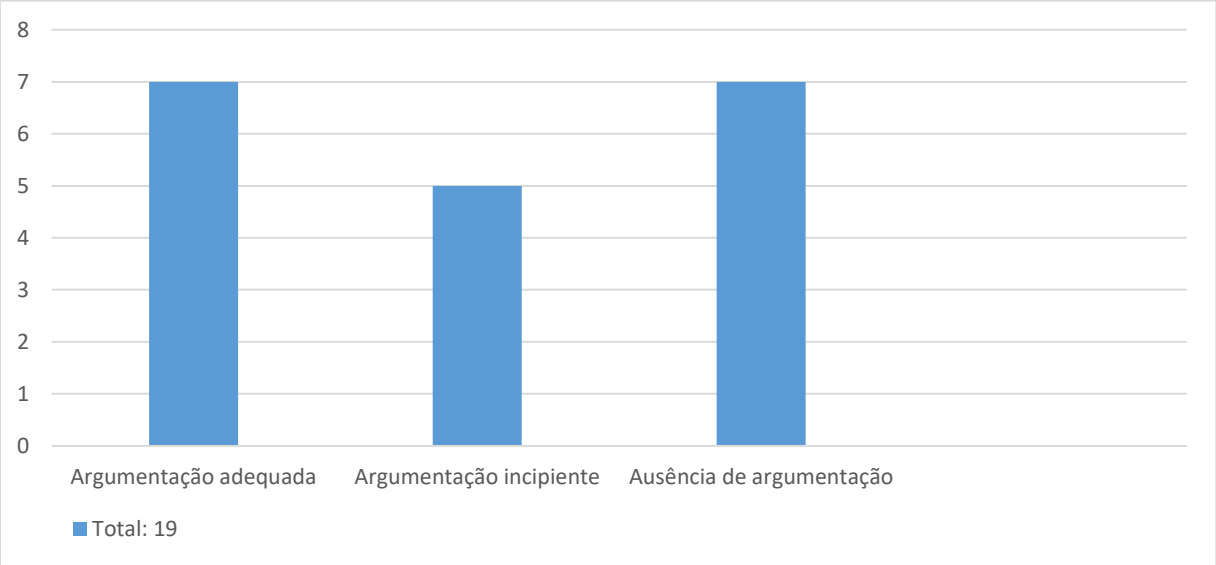
Nós moradores da cidade de Rodeiro MG gostariamos de ter mais áreas de lazer como parque para crianças e o conserto da nossa quadra. Também gostariamos de mais cinalização de transito como faixas de pedestres na frente das escolas e asfaltamento.

Fonte: A autora (2021)

Notamos, no texto acima, que o aluno 1 apenas apresenta solicitações e não argumenta de forma a sustentar a necessidade dessas mudanças, pois as justificativas para os pedidos estão pressupostas.

Levando em consideração as análises expostas acima, chegamos aos seguintes dados da figura abaixo:

Figura 3 – Gráfico A: Análise de argumentação adequada/ incipiente/ausente



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico acima nos mostra que 7 (sete) alunos argumentaram adequadamente às propostas de melhoria, 5 (cinco) utilizaram argumentos incipientes e 7 (sete) não argumentaram. Concluímos ser necessário trabalhar durante os módulos com os elementos composicionais, argumentos, tendo em vista os dados apresentados e a importância desses elementos na composição da carta aberta.

4.2.1.2 Análise das propostas de melhoria

A segunda categoria de análise se refere às propostas de melhorias para a cidade. Em todas as 19 (dezenove) cartas abertas, foi possível constatar a presença de sugestões de melhorias, apesar de, duas delas, não apresentarem textualmente desenvolvidas essas propostas. Como todos os alunos apresentaram essas propostas, deduz-se que eles compreenderam o motivo para redigirem essas cartas aos candidatos a prefeito, o que demonstra que os alunos percebem que podem atuar como cidadãos que têm vozes (e que querem fazer valer suas opiniões) por meio dos textos escritos.

A título de exemplificação, selecionamos uma carta que contém várias propostas de melhorias:

Quadro 18 – Produção inicial – Aluno 3 (Exemplo 12)

Carta Aberta Escrevo está carta para os candidatos a prefeito de Rodeiro com um pedido de dizer algumas coisas que nossa cidade necessita, por exemplo: **precisamos de mais lixeiras nas ruas, asfaltar algumas estradas, faixas de pedestre, também se possível uma área de lazer para os moradores e outras coisas importante** que vocês deveriam melhorar para nossa pequena cidade ser uma cidade desenvolvida. Obrigado pela atenção e se vocês poderem nos ajudar ficaremos gratos.

Fonte: A autora (2021)

É possível observar que, na carta acima, o aluno 3 lista diversas solicitações de melhorias a serem feitas na cidade compreendendo a necessidade de expô-las em sua carta para que suas solicitações sejam atendidas sem, no entanto, argumentar para convencer seu interlocutor.

Outro ponto analisado dentro das propostas de melhorias foi quantificar as solicitações mais sugeridas pelos alunos, a fim de se observar quais seriam problemas

sociais mais notáveis entre eles e, durante a intervenção, auxiliar a ampliação do escopo de argumentos deles e/ou mesmo a perceberem outras possíveis questões a serem abordadas nos textos.

Em 12 (doze) produções, verificamos a presença de construção de área de lazer, envolvendo parques, campos de futebol, quadras, praças de brinquedos, dentre outros. Resolvemos agrupar essas sugestões dentro de “área de lazer” com a finalidade de facilitar a compreensão da análise. O fragmento, a seguir, exemplifica isso:

Quadro 19 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 13)

Como todos vocês sabem, Rodeiro é uma cidade que está crescendo e não existe atração para todos. Deveriam se **construir praças com atrações, como livros, teatros e brinquedos para as crianças. Poderiam construir um local aberto para andar de bicicleta, patins, patinete e skate. Seria uma boa ideia ter um local dedicado aos idoso, com músicas e divertimentos para eles.**

Fonte: A autora (2021)

Constatamos, nesse excerto, propostas de melhorias referentes ao lazer dos moradores. Como se trata de alunos que se encontram na faixa etária entre 14 e 15 anos, pode-se justificar a presença desse item na maioria das cartas abertas, visto que a cidade não oferece muitos meios de entretenimento à população jovem.

Em 10 (dez) produções, os alunos solicitaram mais sinalizações nas ruas, dentre elas: faixas de pedestres, semáforos, placas, etc. Também agrupamos essas sugestões no item “sinalizações”, visando melhor entendimento da análise. Para exemplificar, elegemos o texto abaixo:

Quadro 20 – Produção inicial – Aluno 2 (Exemplo 14)

Candidatos a prefeito pedimos que **aumentem as cinalizações na cidade de Rodeiro, placas e faixas de pedestre e colocar postes** em algumas ruas da cidade tipo em 2 ruas do Bairro Novo Horizonte morro atras da igreja.

Fonte: A autora (2021)

Na produção anterior, o aluno 2 sugere o aumento de sinalizações e exemplifica quais ele deseja. Notamos também um número expressivo de alunos que solicitaram essa melhoria, tendo em vista que muitos alunos se locomovem a pé para a escola e,

por isso, sentem necessidade de haver faixas de pedestres, placas, semáforos e outros equipamentos de sinalização que tragam mais segurança durante seu trajeto até a escola. Esses dados mostraram os tipos de problemas visibilizados pelos alunos que mais os afetam.

Em 8 (oito) produções, constatamos a incidência de asfaltamento das vias públicas como sugestões de melhoria. No excerto, abaixo, é possível verificar essa proposta:

Quadro 21 – Excerto da produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 15)

Nós, por exemplo queriamos **o asfaltamento em todas as ruas** para prevenir ocorrência de buraco que pode estar afetando a sociedade**,** queremos faixa de pedestre principalmente na área escolar para mais segurança e prevenção de acidente, queremos finalizações de obras não terminadas e entre outros.

Fonte: A autora (2021)

Nesse excerto, o aluno 16 apresenta a proposta de asfaltamento das ruas, justificando a ocorrência de buracos nas vias. Convém destacar, para melhor compreensão desse item sugerido pelos alunos, que a cidade possui, na maior parte das vias da cidade, pavimentação através de bloquetes. Antes da produção da carta, a rede de esgoto da cidade passou por um processo de reparo, levando à retirada de parte do calçamento e ocasionando muitos buracos, por isso muitos alunos, incomodados com a situação, propuseram essa sugestão.

Em 5 (cinco) produções, a sugestão mais contemplada foi a implantação de mais lixeiras e coletas de lixo na cidade. A título de exemplo da análise, elegemos duas produções de texto que apresentam essas sugestões:

Quadro 22 – Produção inicial – Aluno 12 (Exemplo 16)

Nos jovens estamos preocupados com nossa cidade pois são muitas poluições e tambem muita falta de lixeiras. São muitos lixos espalhado na rua, e oque piora a situação, que muitos habitantes da cidade de Rodeiro não colocam o lixo em uma lixeira e simplesmente colocam em sacolas de plastico dando a possibilidade de animais como: cachorros e gatos entre outros rasgarem as sacolas de plastico e fazerem que os lixos fiquem espalhados na rua. **Por isso, venhamos protestar que queremos lixeiras espalhadas pela cidade inteira**, dando menas possibilidade de lixos espalhados pelo chão.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 23 – Produção inicial – Aluno 5 (Exemplo 17)

Nós moradores de Rodeiro **queremos que haja latões de lixos em vários bairros e mais caminhões de coleta.**
Construções de novas áreas de lazer, para a população.
Como parques, consertos das quadras poliesportivas,
Campanhas de conscentização ao meio ambiente entre tantas coisas.
Obrigado!

Fonte: A autora (2021)

É interessante notar na primeira carta aberta que o aluno 12 informa seu interlocutor sobre a realidade da cidade, os problemas enfrentados pela falta de lixeiras e pela falta coleta de lixo, para depois propor a instalação de lixeiras.

Já na próxima carta aberta, o aluno 5 apenas cita o desejo de haver latões de lixos e mais caminhões de coleta sem argumentar para convencer seu interlocutor. Apesar de a informação quanto à necessidade de haver limpeza pública ser previsível, tendo em vista nossa vivência social, em outro texto, cujo problema fora apontado, houve apresentação de argumentos do tipo: “muitos habitantes da cidade de Rodeiro não colocam o lixo em uma lixeira e simplesmente colocam em sacolas de plastico dando a possibilidade de animais como: cachorros e gatos entre outros rasgarem as sacolas de plastico e fazerem que os lixos fiquem espalhados na rua.” (Aluno 12)

Outra melhoria sugerida pelos alunos foi a construção de um hospital, já que os moradores precisam ir à cidade vizinha para atendimentos mais graves, fazer cirurgias ou quando são vítimas de acidentes, pois a cidade possui apenas postos de saúde e Programas de saúde da família e não possui atendimentos médicos 24 horas.

Em 4 (quatro) cartas abertas, foram contempladas essa sugestão, como ilustra o exemplo abaixo:

Quadro 24 – Produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 18)

Rodeiro pede ajuda
Nós, Rodeirenses estamos preoucupado com nossa cidade e nosso futuro pois e uma cidade que nao conta com sinalização, lazer e saude (hospital)
Exigimos mudanças, uma cidade onde quase não tem sinalização esta prescisando de mudanças rapidas, **até mesmo não ter um hospital, temos que ir a cidade visinha para se consutar.**
Presado candidato faça a diferença mostre que você veio para melhorar a cidade fazendo parques, espaço para ciclista, Asfaltar e **Hospitais**.

Fonte: A autora (2021)

Na carta aberta acima, o aluno 15 cita o fato de não ter um hospital, levando-nos a entender que essa benfeitoria é de extrema importância e ainda reforça seu pedido no fechamento do texto.

Alguns alunos também solicitaram reformas de escolas, compra de materiais e equipamentos escolares, melhoria no ensino, totalizando 3 (três) cartas abertas com essa abordagem. O excerto, a seguir, comprova a análise:

Quadro 25 – Excerto da produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 19)

Poderiam melhorar as condições escolares para que as crianças e adolescentes possam ter uma condição melhor para estudar como reformas, sinalizações, novas cadeiras e mesas, ventiladores e etc.

Fonte: A autora (2021)

Nesse fragmento, o aluno 16 cita melhorias em relação à educação e justifica, demonstrando sua preocupação e deixando implícitas as precárias condições físicas oferecidas pelas escolas públicas.

Outras duas produções sugeriram a implantação de wi-fi público na cidade. Os alunos relataram oralmente, durante a escrita, que gostariam de navegar livremente na internet para acessarem as redes sociais, fazerem pesquisas e se divertirem com os jogos. Durante as aulas, quando se faz necessário uma pesquisa em sala, também é possível perceber esse desejo deles. Selecionamos o excerto a seguir:

Quadro 26 – Excerto da produção inicial- Aluno 6 (Exemplo 16)

Pesso a vocês que realizem o sonho dos moradores, jovens, crianças dessa cidade como por exemplo: Faixa de pedrestre, **wi-fi liberado na praça**, semáforo, um encino melhor nas outras escolas, praça de brinquedos e tals. Nós jovens, faremos a mudança acontecer por nós mesmo.

Fonte: A autora (2021)

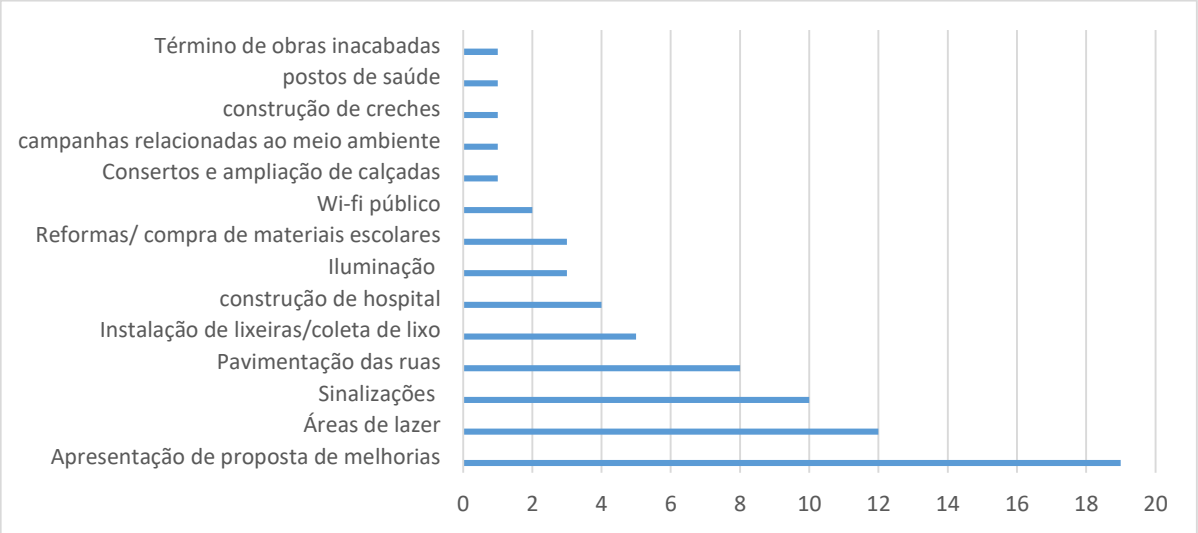
O aluno 6, nesse fragmento demonstra ser “o sonho de moradores, jovens e crianças”, levando-nos ao entendimento de que a concretização desse desejo parece distante e revelaria uma realização, qual seja de poder navegar livremente na praça, local onde muitos adolescentes conversam e passam o tempo livre. Também cita outros sonhos, todos ligados ao dia a dia vivido por um adolescente.

As demais cartas abertas sugeriram outras melhorias, sendo uma produção de cada item abaixo:

- Consertos e ampliação de calçadas;
- Transporte coletivo;
- Ampliação de creches;
- Ampliação de postos de saúde;
- Término de obras inacabadas.

A figura, a seguir, apresenta os dados obtidos através da análise feita anteriormente:

Figura 4 – Gráfico B: Análise das propostas de melhorias



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o gráfico acima, todos os alunos apresentaram propostas de melhorias, apesar de algumas delas ainda não estarem textualmente desenvolvidas. As melhorias mais sugeridas foram: 12 (doze) textos solicitaram áreas de lazer; 10 (dez) textos, sinalizações; 8 (oito) textos, pavimentação das ruas; 5 (cinco) textos, instalação de lixeiras/coleta de lixo; 4 (quatro) textos, construção de hospital; 3 (três) textos, iluminação; 3 (três), reformas escolares/compra de materiais escolares; 2 (dois), wi-fi público; 1 (um) texto solicitou consertos e ampliação de calçadas, campanhas relacionadas ao meio ambiente, construção de creche, postos de saúde, término de obras inacabadas.

4.2.1.3 Análise da presença de título

O segundo elemento analisado foi referente à presença do título, tendo em vista seu papel importante no gênero, visto que comumente traz informações sobre o assunto da carta aberta e informa o destinatário para o qual é direcionada. Das 19 produções analisadas, 15 (quinze) apresentam título, sendo 8 (oito) títulos destacando o assunto a ser tratado na carta (melhorias) e 7 (sete) títulos informando que se trata de uma carta aberta. Pode-se notar esse aspecto em títulos como:

- Melhorias em nossa cidade-Aluno 10
- Melhorias em rodeiro- Aluno 8
- Carta aberta- Aluno 3
- Nós queremos mudança-Aluno 16

Apenas 1 (um) aluno escreveu o título contendo o destinatário da carta, como se pode observar abaixo:

- Carta aberta aos candidatos a prefeitos de Rodeiro- Aluno 9

4.2.1.4 Análise da presença de vocativo

Logo a seguir foi analisada a presença de vocativo, elemento comum em uma carta e necessário nesse gênero para que o autor possa indicar a quem se dirige. Nas produções iniciais, constatamos que apenas cinco (5) alunos usaram o vocativo no início da carta, os quais servirão de dados para a análise, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Quadro 27 – Excerto de produção inicial – Aluno 2 (Exemplo 20)

Candidatos a prefeito pedimos que aumentem as cinalizações na cidade [...]

Quadro 28 – Excerto de produção inicial – Aluno 18 (Exemplo 21)

Olá futuro prefeito, eu gostaria que o senhor asfaltasse a cidade em alguns lugares [...]

Fonte: A autora(2021)

Um dos alunos se dirigiu ao candidato somente no último parágrafo da carta, no sentido de concluir o texto:

Quadro 29 – Excerto de produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 22)

Presado candidato, faça a diferença [...]

Fonte: A autora (2021)

Como se nota pelos trechos, o uso da pontuação no vocativo flutua entre os autores e será oportunamente explorado em sala de aula.

Os demais alunos, 13 (treze), não utilizaram o vocativo para se dirigir aos candidatos, apenas solicitaram mudanças, como no exemplo abaixo:

Quadro 30 – Excerto de produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 23)

Nós jovens da cidade de Rodeiro (MG), viemos aqui falar sobre as mudanças que queremos para uma cidade melhor e boa aparentada.

Fonte: A autora (2021)

4.2.1.5 Análise da pessoa do discurso

No que se refere à pessoa do discurso, como os alunos estavam representando os moradores da cidade e de acordo com o que foi proposto na chamada de produção, as cartas deveriam ser escritas na 1ª pessoa do plural. Dentre os dezenove (19) textos analisados, quinze (15) foram redigidos na 1ª pessoa do plural, e quatro (4) textos se apresentaram na 1ª pessoa do singular. O excerto abaixo representa os textos escritos na 1ª pessoa do plural:

Quadro 31 – Excerto de produção inicial – Aluno 15 (Exemplo 24)

Nós, Rodeirenses estamos preocupado com nossa cidade e nosso futuro pois e uma cidade que nao conta com sinalizações, lazer e saude (hospital).

Fonte: A autora (2021)

O excerto seguinte representa os textos na 1ª pessoa do singular:

Quadro 32 – Excerto de produção inicial – Aluno 18 (Exemplo 25)

Olá futuro prefeito, eu gostaria que o senhor asfaltasse a cidade em alguns lugares porque o acesso a alguns lugares é muito difícil.

Fonte: A autora (2021)

4.2.1.6 Análise da caracterização do manifestante (aposto explicativo)

Outro elemento analisado na carta foi a presença da caracterização do manifestante (aposto explicativo). Este termo é utilizado para explicar quem é o autor/emissor da carta, com o objetivo de situar o destinatário da carta e também os outros leitores a respeito de quem está sendo representado naquele contexto. Das dezenove (19) produções analisadas, quatorze (14) apresentaram a caracterização do manifestante, ou seja, explicitaram mais detalhes sobre o autor/emissor da carta, conforme mostram os fragmentos a seguir:

Quadro 33 – Excerto de produção inicial – Aluno 10 (Exemplo 26)

Nós **moradores da cidade de Rodeiro MG** gostaríamos de ter mais áreas de lazer como parques para crianças [...]

Fonte: A autora (2021)

Quadro 34 – Excerto de produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 27)

Nós **jovens**, estamos profundamente preocupados com a nossa cidade [...]

Fonte: A autora (2021)

De acordo com os excertos acima, pode-se notar que a maioria dos alunos se identifica e caracteriza o manifestante em suas produções.

4.2.1.7 Análise da presença de fechamento da carta aberta

A próxima categoria analisada se refere ao fechamento da carta aberta, o qual pode ser constituído por uma despedida, ou mesmo por uma retomada de argumentos e/ou da tese. Dessa forma, a análise foi feita no sentido de verificar se os alunos conseguiram fazer o fechamento da carta. Foram identificados que 7 (sete) alunos

conseguiram finalizar adequadamente as cartas abertas produzidas, como nos confirmam os fragmentos abaixo:

Quadro 35 – Excerto de produção inicial – Aluno 12 (Exemplo 28)

Por isso, venhamos protestar que queremos lixeiras espalhadas pela cidade inteira, dando menos possibilidade de lixos espalhados pelo chão.

Fonte: A autora (2021)

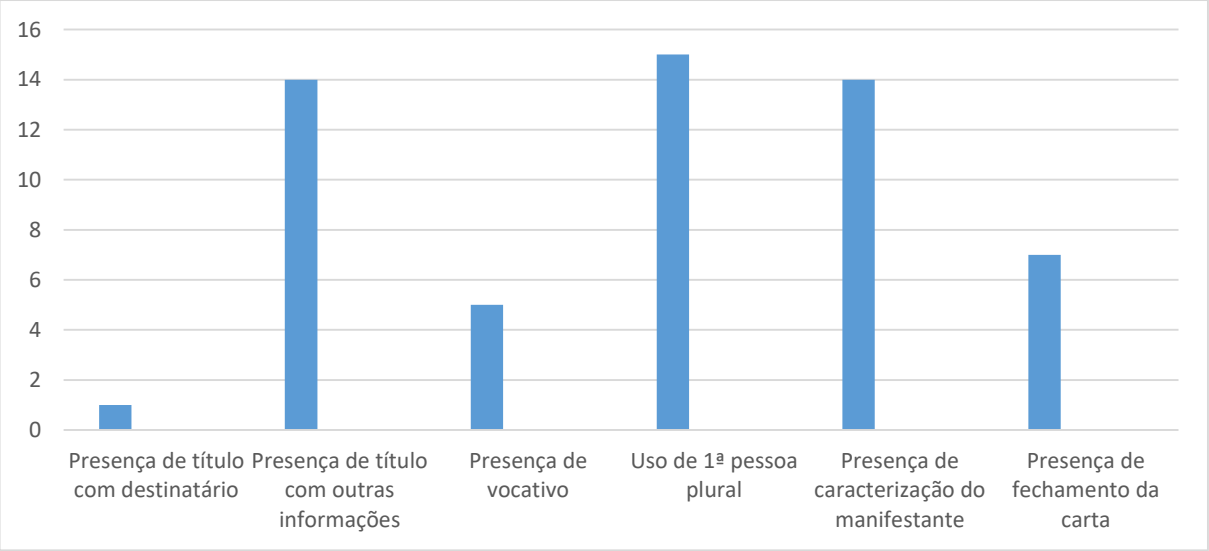
Quadro 36 – Excerto de produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 29)

Com muita gratidão desejo boa-sorte ao prefeito de Rodeiro e que faça diferença não só para mim, mas, para você e por todos os habitantes de Rodeiro.

Fonte: A autora (2021)

A figura abaixo visa a demonstrar a quantificação de alunos em relação à estrutura composicional da carta aberta em números absolutos:

Figura 5 – Gráfico C: Análise da estrutura composicional da carta aberta



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os dados revelam a importância de serem trabalhadas as características básicas do gênero durante os módulos da intervenção, dando atenção especial ao emprego do título, do vocativo e do fechamento da carta aberta, já que os resultados apresentaram baixa presença desses elementos composicionais nas cartas abertas produzidas.

4.2.2 Análise dos operadores argumentativos

Amparada em Koch (1989), neste tópico, a análise será direcionada ao uso dos operadores argumentativos na produção do gênero carta aberta, levando em conta que os conectivos, nesse gênero, têm a função de articular os argumentos, expressando condicionalidade, causalidade, mediação (finalidade), disjunção, temporalidade, hipótese, conjunção (adição), explicação, comprovação (consequência), conclusão, etc. A análise será feita na perspectiva dos conectivos que têm como função expressar a orientação argumentativa dos enunciados.

4.2.2.1 Valor semântico de causalidade

A primeira análise será feita no sentido de identificar os conectivos usados para marcar causa. Identificamos 7 (sete) textos com ocorrência de causalidade para justificar a tese e/ou as propostas de melhorias.

No exemplo, que se segue, é possível perceber tal caso em que o aluno utiliza o conectivo “pois”, neste contexto, para auxiliar na marcação de causa, conforme Kovacci (1990 apud Neves 1999)

Quadro 37 – Produção inicial – Aluno 8 (Exemplo 27)

Olá futuro prefeito, eu queria que o senhor construice um campo de futebol publico **pois os campos que tem aqui não são livres para jogar qualquer horario**, asfaltar as ruas, areas de lazer para as crianças como parques, consertar a quadra.

Fonte: A autora (2021)

Conforme afirma Antunes (2010), os conectivos são expressões polissêmicas. Inserido nesse contexto da produção do aluno 8, notamos que o conectivo “pois” orienta para uma carga argumentativa de causa, já que o aluno 8 explicita o motivo de solicitar a melhoria para a cidade. Em outras situações, o mesmo conectivo pode exercer outro valor semântico e guiar o aluno a essa percepção, por meio dos módulos da intervenção, também poderá ser proveitoso.

4.2.2.2 Valor semântico de explicação

A análise seguinte se refere ao uso dos conectivos para inserir argumentos com vistas a explicar a tese e/ou as propostas de melhorias. Observei, dessa forma, que em 6 (seis) textos ocorreram usos de conectivos para expressar explicação.

No fragmento seguinte, o aluno 17 constrói a argumentação a partir do conectivo “que”, indicando explicação para sua sugestão de melhoria.

Quadro 38 – Produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 28)

Bom o que eu quero para a melhoria de Rodeiro e que tivesse mais verbas nas escolas, que tivesse menos buracos nas ruas **que isso e horrível**, podia arrumar as escolas, essas melhorias seriam muito fundamental aqui em Rodeiro por que do jeito que está não dá.

Fonte: A autora (2021)

Pode-se observar, nesse exemplo, que o conectivo “que” poderia ser facilmente trocado pelo conectivo “pois”, indicando que é o contexto que vai sinalizar o sentido desejado, sendo o conectivo apenas um sinal de reforço da intenção argumentativa ─ conforme visto no exemplo do aluno 8, no subtópico acima, tendo em vista que naquele, o conectivo tem o sentido de causalidade e no exemplo do aluno 17 tem sentido de explicação.

4.2.2.3 Valor semântico de conjunção (adição de ideias)

Também foi diagnosticada a presença de conectivos nos argumentos com vistas a adicionar ideias para defender um posicionamento, em um total de 6 (seis) textos. Para exemplificar, escolhemos este texto:

Quadro 39 – Produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 29)

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...

Fonte: A autora (2021)

No excerto acima, o aluno 13 utiliza-se do conectivo “e” para acrescentar as diversas melhorias para a cidade sugeridas por ele.

4.2.2.4 Valor semântico de mediação (finalidade)

A análise detectou também, em 5 (cinco) textos, o uso de articuladores para inserir argumentos marcando uma finalidade do ponto de vista exposto na carta aberta. A seguir, apresentamos o excerto de um texto:

Quadro 40 – Produção inicial – Aluno 11 (Exemplo 30)

Nós jovens, estamos profundamente preocupados com a nossa cidade, Estamos precisando de faixas de pedestres **para que** evitamos acidentes (atropelamentos) de crianças, idoso entre outros

Fonte: A autora (2021)

O aluno 11 emprega o conectivo “para que” no intuito de marcar uma finalidade para a implantação de faixas de pedestres nas ruas e convencer o interlocutor.

4.2.2.5 Valor semântico de conclusão

A próxima análise diz respeito ao uso de conectores para inserir argumentos com vistas a concluir um ponto de vista. Foi constatado em 4 (quatro) textos o emprego de conectivos com esse valor semântico. Vejamos o excerto a seguir:

Quadro 41 – Produção inicial- Aluno 10 (Exemplo 31)

Seria ótimo se houvesse mais postos de saúde para a população, mais creches com vagas, mais oportunidades para jovens e adultos. Com um hospital, seria possível atendimentos cirúrgicos, **assim** nós moradores não teríamos de ir para outra cidade.

Fonte: A autora (2021)

Podemos observar que o aluno sugere uma melhoria e conclui seu raciocínio apresentando uma justificativa para sua proposta.

4.2.2.6 Valor semântico de condicionalidade

Em seguida, foi observada também a presença de conectivos para inserir argumentos no intuito de introduzir uma hipótese. Apenas 2 (dois) textos apresentaram o conectivo com essa ideia. O excerto abaixo confirma isso:

Quadro 42 – Produção inicial- Aluno 14 (Exemplo 32)

Poderia ter praças ou reformarem as que estão em estados ruins. Seria uma boa ideia **se** tivesse eventos falando sobre a coleta de lixo.

Fonte: A autora (2021)

O aluno 14, no texto acima, propõe uma melhoria para a cidade utilizando-se do verbo no futuro do pretérito “seria” e do conectivo “se”, expressando a ideia de hipótese.

4.2.2.7 Valor semântico de comprovação (consequência)

Outro sentido expresso pelos conectores para inserir argumentos, detectado nas cartas abertas, foi o de consequência. Somente 1 (um) aluno utilizou esse sentido em sua produção.

O exemplo abaixo evidencia a ideia de consequência expressa pelo conectivo em negrito:

Quadro 43 – Produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 33)

Melhorias na cidade Nos as pessoas da cidade de Rodeiro (MG) ficam reclamando muitos das ruas e das calsada que estão quebrada e a calsada são **tão** pequenas para as pessoas **que** não dar para andar muitas pessoas juntas na mesma calsada.

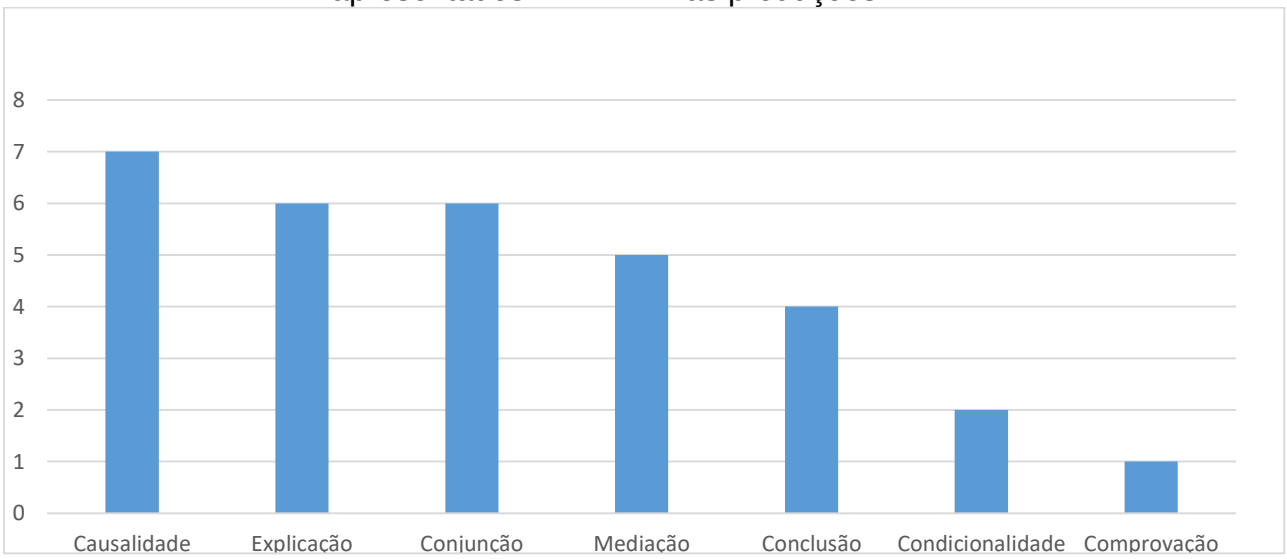
Fonte: A autora (2021)

É possível perceber que o aluno 4 propõe a ampliação das calçadas, argumentando que, pelo fato de elas serem estreitas, prejudica-se o trânsito de pedestres que se deslocam ao mesmo tempo. Dessa forma, através da apresentação de causa /consequência relacionadas a situações vividas pelos moradores da cidade, o aluno pretende convencer o interlocutor.

No gráfico seguinte estão quantificados os valores semânticos dos conectivos. Dentre as 19 (dezenove) produções de cartas abertas que compõem o *corpus,* em 7 (sete) delas foram utilizados conectivos para marcar uma causalidade, 6 (seis) produções apresentaram conectivos para explicar, também encontramos 6 (seis) textos com conectivos que adicionam ideias, em 5 (cinco) produções foram diagnosticados conectores que marcam finalidade, em 4 (quatro) textos encontramos conectivos que estabelecem conclusão, 2 (dois) textos com conectivos que indicam hipótese e em 1 (um) texto utilizou-se o conectivo sinalizando consequência.,

Vejamos, a seguir, o gráfico:

Figura 6 –Gráfico D: Análise dos valores semânticos dos conectivos apresentados nas produções.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico acima nos revela a necessidade de um trabalho com vistas à reflexão quanto às distintas formas de articular os argumentos e de argumentar.

4.2.2.8 Repetição desnecessária de conectores em uma mesma produção

Outra categoria de análise foi a de identificar a repetição desnecessária de conectores em uma mesma produção. Notei que houve essa incidência em 6 (seis) textos, através dos usos frequentes dos conectivos “para (que), e, pois, que” de maneira sobreposta, tornando o texto repetitivo. Selecionamos 2 (dois) excertos, a título de exemplificação:

Quadro 44 – Produção inicial – Aluno 16 (Exemplo 34)

Nós, por exemplo queriamos o asfaltamento em todas as ruas **para** prevenir ocorrência de buraco que pode estar afetando a sociedade, queremos faixa de pedestre principalmente na área escolar **para** mais segurança e prevenção de acidente, queremos finalizações de obras não terminadas e entre outros.

Nós não queremos um prefeito apenas por obrigação mais **para que** faça mudanças essencialmente boas para a sociedade.

Poderiam melhorar as condições escolares **para que** as crianças e adolescentes possam ter uma condição melhor **para** estudar como reformas, sinalizações, novas cadeiras e mesas, ventiladores e etc.

Fonte: A autora (2021)

Quadro 45 – Produção inicial – Aluno 17 (Exemplo 35)

E também as ruas serem asfaltadas **e** terem lugares para crianças brincarem com brinquedos **e** ter parques infantis **e** cursos em geral.

Fonte: A autora (2021)

Nesses excertos, os alunos 16 e 17 utilizam o mesmo conectivo várias vezes em seu texto, demonstrando falta de repertório linguístico para inserirem outro conector com o mesmo sentido ao apresentarem seus posicionamentos.

4.2.2.9 Uso de conectivos marcando outras relações semânticas ou informalidade

Em outra categoria de análise, buscou-se diagnosticar o uso de conectores marcando outras relações semânticas, diferente daquilo que normalmente expressam ou marcando informalidade. Encontramos 5 (cinco) textos com esse tipo de ocorrência, como mostra o excerto, a seguir:

Quadro 46 – Produção inicial – Aluno 4 (Exemplo 36)

E as ruas são muitos buracos nas ruas isso prejudica os carros eles podem cair em alguns buracos e podem quebrar.

Fonte: A autora (2021)

Conforme o excerto acima, o aluno 4 utiliza o conectivo “e” , próprio da oralidade, no lugar de um conector de causalidade. Além disso, ele topicaliza o termo “ruas” para destacar o local do problema, repetindo-o posteriormente, o que reforça o tom informal neste trecho.

4.2.2.10.Variedades de usos de conectores em uma mesma produção

A última categoria de análise buscou sondar a variedade de usos de conectores dentro de um mesmo texto. E, nessa categoria, foi notado um desafio a ser tratado nesta intervenção, tendo em vista que em apenas 1(um) texto houve o emprego de conectivos diversificados:

Quadro 47 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 37)

Como todos vocês sabem, Rodeiro é uma cidade que está crescendo **e** não existe atração para todos. Deveriam se construir praças com atrações, como livros, teatros e brinquedos para as crianças. Poderiam construir um local aberto **para** andar de bicicleta, patins, patinete e skate. Seria uma boa ideia ter um local dedicado aos idoso, com músicas e divertimentos para eles. **Pelo fato de** Rodeiro está crescendo, deveria ter mais veículos públicos para transportar a população **quando** necessário **e** um hospital, **assim** não haverá necessidade de ir à cidade vizinha para consultas mais arriscadas. Para segurança da população, deveriam instalar sinalizações como semáforos, placas e faixas de pedestres, **principalmente** em frente as escolas e no centro.

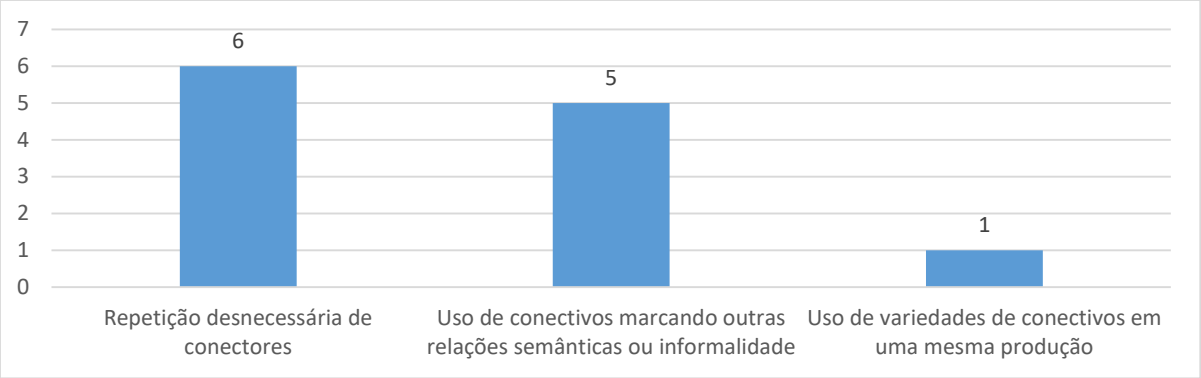
Fonte: A autora (2021)

Nota-se que o aluno 9, primeiramente, emprega o conectivo “como” que expressa conformidade para estabelecer um diálogo com o interlocutor, apontando um fato conhecido por todos. Logo em seguida, apresenta uma contraposição de ideias, utilizando o conectivo “e” mais informalmente. Depois, apresenta propostas de melhorias e utiliza o conectivo “para (que)” com a intenção de mostrar a finalidade para aquelas melhorias. No parágrafo seguinte, emprega uma causalidade, usando “pelo fato de”, para justificar sua proposta seguinte. Embora devesse usar um conectivo para adicionar ideias, nota-se que o aluno não repete o elemento coesivo. Também utiliza o conectivo “quando” com o valor semântico de uma hipótese, o conectivo “e” para adicionar outra melhoria e o conectivo “assim” para concluir a ideia expressa anteriormente. No último parágrafo, emprega o conectivo “principalmente” indicando prioridade para os locais da melhoria sugerida.

No gráfico, a seguir, estão reunidas as análises feitas: repetição desnecessária de conectivos em uma mesma produção, totalizando 6 (seis) produções; uso de conectivos marcando outras relações semânticas não prototípicas, ou marcando

informalidade ─ no caso da conjunção “e” ─, totalizando 5 (cinco) textos e usos dos conectivos em uma mesma produção, apenas 1 (um) texto.

Figura 7 –Gráfico E: Análise de repetições, usos de conectivos marcando outras relações e informalidade, variedades de conectivos em uma mesma produção



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico E nos revela que em 6 (seis) produções houve repetições desnecessárias de conectivos, em 5 (cinco) produções foram usados conectivos marcando outras relações semânticas ou informalidade e em uma única produção ocorreu variedades de conectivos, sugerindo-nos a necessidade de um trabalho voltado para a exploração e ampliação do repertório linguístico e argumentativo dos alunos.

O foco da intervenção se deu através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas que desenvolvam as habilidades deficitárias em relação aos elementos estruturais e composicionais da carta aberta, principalmente os relacionados à tese e aos argumentos, ao título, ao vocativo e ao fechamento da carta aberta. Ademais, foi preciso enfatizar os elementos que compõem a materialidade linguística da carta aberta, os operadores argumentativos, os quais foram utilizados com pouca variedade, repetições e aqueles marcando outras relações semânticas não prototípicas ou marcando informalidade.

Diante desses fatos, foi preciso realizar uma intervenção que visasse a sanar as dificuldades diagnosticadas, buscando aprimorar a escrita do aluno, no sentido de levá-lo a argumentar e articular os operadores argumentativos com desenvoltura, além de criar oportunidades para que ele pudesse ampliar o seu repertório linguístico e empregar diferentes conectivos em seus textos.

Na próxima seção, será apresentada a análise comparativa, dividida em dois tópicos, entre a produção inicial, realizada no primeiro módulo, e a reescrita dessas produções em duplas, ocorrida no módulo 7.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A RESCRITA EM DUPLAS

O ganho dos estudantes em todo o processo foi evidente, e isso foi notado durante toda a aplicação da intervenção e espero que possa ter sido obsevado por meio da breve descrição e análise feitas na seção 4.1 desta dissertação.

Esta seção tem por objetivo apresentar algumas análises comparativas entre a produção inicial (realizada no módulo 1) e a reescrita em duplas (realizada em duplas no módulo 7), através do levantamento dos mesmos dados evidenciados na produção inicial, por meio dos textos produzidos pelos alunos nesta intervenção. É preciso destacar que, por motivo da pandemia devido à Covid-19, o restante das atividades dos módulos aconteceu de forma remota. Como não houve frequência de todos os alunos nos encontros, não foi possível reescrever todos os 19 textos da produção inicial. Dessa forma, selecionamos 5 textos, pertencentes aos alunos participantes das aulas, tendo em vista que, nas últimas etapas, somente 10 alunos continuaram a participar da intervenção, para a execução da atividade de análise e reescrita das cartas abertas.

Faremos uma análise comparativa das produções, divididas em dois tópicos. O primeiro será referente à estrutura composicional do gênero, destacando as propostas de melhorias, a presença de argumentação, a presença de título com destinatário, a presença de vocativo, o uso da 1ª pessoa do plural, a caracterização do manifestante e a presença de fechamento da carta, com vistas a elucidar alguns dos avanços e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

O segundo tratará da análise referente aos operadores argumentativos e seus valores semânticos, destacando a presença ou ausência desses elementos, as repetições ou variedade de usos.

4.3.1 Análise comparativa da estrutura composicional do gênero

Neste tópico, faremos uma análise comparativa e descritiva entre a produção inicial, composta por 19 (dezenove) textos, e a reescrita dessas produções, composta por 5 (cinco) textos, realizada em duplas, durante os encontros remotos do módulo 7. Esta comparação foi feita a partir da verificação da presença dos elementos da estrutura composicional do gênero, dentre eles: proposta de melhorias, argumentação, título com destinatário, vocativo, uso da 1ª pessoa plural, caracterização do manifestante (aposto) e fechamento da carta. Dessa forma, poderemos verificar se os alunos compreenderam a estrutura composicional do gênero, contudo, isso não significa que este aspecto seja o principal a ser analisado, mas como parte de todo o processo, haja visto ser necessário o conhecimento sobre as características constitutivas do gênero e ser uma das propostas contidas na BNCC. Para fins de comparação, a análise quantitativa foi convertida em porcentagem, já que a quantidade de textos reescritos foi menor que a produção inicial. Os resultados quantitativos advindos da análise das produções iniciais e finais, por si apenas, não são capazes de atestar o grande desenvolvimento dos estudantes por meio da aplicação da intervenção, inclusive pelo motivo de haver disparidade no número de produções iniciais e finais.

Por esse motivo, além de se valer dos dados quantitativos, as produções foram inteiramente transcritas, de forma a permitir a melhor e maior visualização desse progresso, ao menos quanto à questões mais formulaicas do gênero e das estratégias textuais utilizadas. Vale ressaltar que os estudantes, no momento da produção final, foram convidados a escrever coletivamente e em duplas a carta aberta pelo fato de esse gênero ser assim produzido normalmente, levando em conta que costuma ser representativo da opinião de um grupo de pessoas. Quando da aplicação da produção inicial, como o objetivo era de conhecer o que os estudantes já (ou não) sabiam sobre o gênero ou quais seriam suas dificuldades quanto à construção textual, foi solicitada uma produção de caráter individual. Já no momento da reescrita, o objetivo foi o de verificar se houve ou não avanço em relação aos problemas encontrados anteriormente..

Por meio da análise das reescritas, pudemos notar o avanço dos alunos no que tange ao uso dos elementos composicionais da carta aberta. É preciso destacar o ganho coletivo que não pode ser refletido apenas pelo produto da reescrita em si: as aulas de reescrita, ministradas remotamente, facilitaram para que os alunos interferissem nas produções dos colegas e comentassem sobre os textos uns dos

outros, pois, como as produções foram projetadas na tela do computador, todos tiveram acesso a esses textos, antes da revisão final. Nesse movimento de observação dos textos e dos comentários dos alunos, ficou claro para mim que essa forma de trabalho contribuiu para uma reescrita mais próxima dos textos a outros modelos trabalhados durante as atividades da intervenção.

Na análise da produção inicial, das 19 (dezenove) produções, constatamos a presença de argumentação em 12 (doze) produções, representando a porcentagem de 63,15%. Porém, 7 (sete) delas apresentaram argumentação adequada e 5 (cinco) apresentaram argumentação incipiente. As demais produções iniciais, totalizando 7 (sete), representando 36,85%, apenas apresentaram as propostas de melhoria, sem, contudo, justificar a necessidade para a implantação dessas melhorias. Na reescrita, todas as produções apresentaram argumentação adequada às solicitações feitas.

Isso, junto à minha observação da turma durante todo o processo, indica que, durante a aplicação da unidade didática, a turma compreendeu que a argumentação se trata de uma atividade discursiva que realizamos diariamente para convencer nosso interlocutor sem, muitas vezes, percebermos, mas que deve ser usada de forma racionalmente monitorada como estratégia de persuasão. Isso contribuiu para que os alunos entendessem a necessidade de justificar os pedidos feitos, através dos apontamentos dos motivos pelos quais seriam necessárias as melhorias. Também, atrelado ao trabalho com a temática de interesse social direto dos estudantes, contribuiu para nos alertar, enquanto professores, da importância de se abordar a argumentação (oral e escrita) na sala de aula, conforme aponta Matos (2018):

> A argumentação, portanto, é uma aprendizagem de fundamental importância para a formação de uma consciência crítica no processo de formação da cidadania, a fim de que se tenha uma sociedade mais crítica e colaborativa nos processos que envolvem decisões de interesses sociais que alcancem a comunidade como um todo. (MATOS, 2018, p.19)

Além da argumentação, é necessário salientar que, no elemento “presença de título com destinatário”, houve um avanço significativo na reescrita, pois, nas produções iniciais, como descrito anteriormente, a maioria dos alunos escreveu o título, apenas, como “carta aberta” ou como “propostas de melhorias”. Isso não significa dizer que a presença do destinatário no título seja obrigatória, mas que a turma, a partir da leitura de diversas outras cartas abertas que serviram como modelos (por meio da sequência didática), compreendeu a importância de acrescentar outras

informações no título da carta para o leitor conhecer, previamente, o assunto abordado e o interlocutor principal almejado.

Vale ressaltar, também, que, por meio de reflexões realizadas durante a aplicação da intervenção, foi possível que os alunos compreendessem que, por ser a carta aberta um gênero de impacto social relevante, ela circula em meio a interlocutores para além daquele para o qual se destina nomeadamente. Nesse sentido, ficou claro para os alunos que uma das diferenças entre a carta aberta e a carta pessoal "é que o conteúdo não se limita apenas aos interlocutores envolvidos na situação" (MATOS, 2018, p.36).

Ainda associado a esse tópico atrelado ao destinatário, outro elemento que se destacou em 100% na reescrita foi "presença de vocativo", já que apenas 22% da turma utilizou o vocativo para interpelar o destinatário da carta na produção inicial. Esse progresso mostrou que os alunos perceberam a importância de especificar o interlocutor, nesse gênero, consoante Oliveira (2018, p.38) destaca ser, logo no início, apresentado "o destinatário através de uma interlocução, ou seja, por meio de um vocativo acompanhado de pronome de tratamento condizente com a posição social do interlocutor."

Também observamos que menos da metade da turma realizou o "fechamento da carta" no momento da produção inicial. Como se trata de um texto predominantemente argumentativo, é necessário que, na carta aberta, haja a conclusão com a retomada do ponto de vista e/ou com o pedido de solução do problema, dentre outros (cf. MATOS, 2018). Na reescrita realizada, 83,33% dos alunos explicitaram suas considerações finais, reafirmando o pedido de cumprimento das sugestões de melhoria apresentadas pelo interlocutor da carta.

Com a finalidade de exemplificar nossa análise, destacamos o exemplo da produção inicial e, em seguida, a reescrita desta produção:

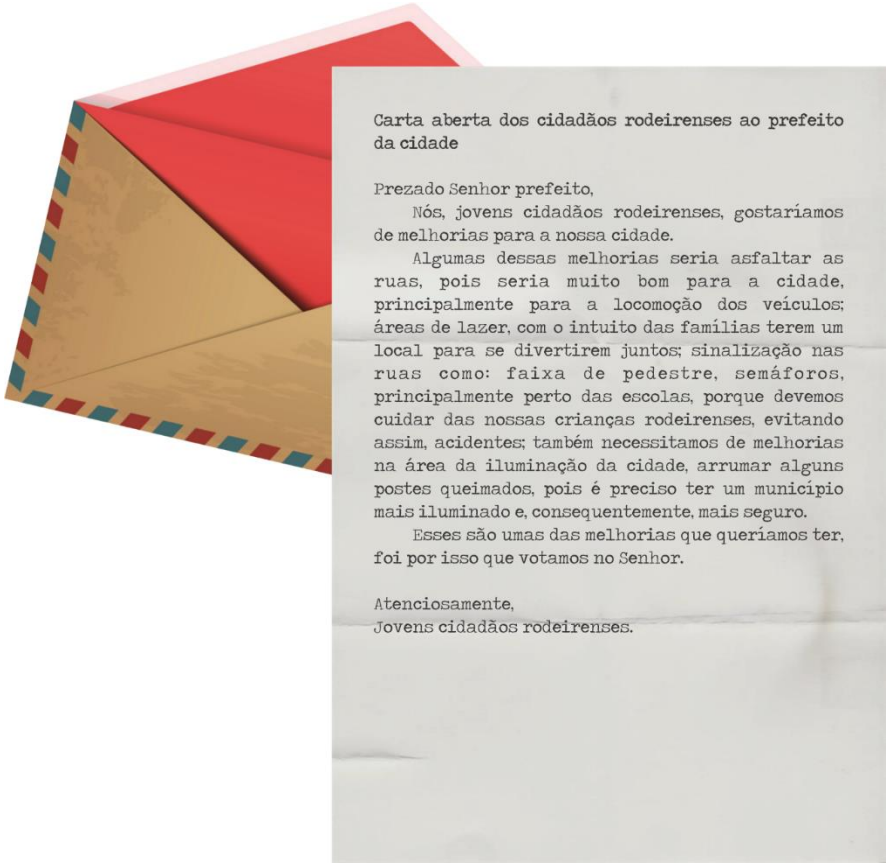
Quadro 48 – Produção inicial - Aluno 13 (Exemplo 38)

Nós, jovens da cidade de Rodeiro (MG), viemos aqui falar sobre as mudanças que queremos para uma cidade melhor e boa aparentada. 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 par ao futuro prefeito de Rodeiro.

Fonte: A autora (2021)

Figura 8 – Reescrita da produção inicial – Aluno 13 (Exemplo 39)



Carta aberta dos cidadãos rodeirenses ao prefeito da cidade

Prezado Senhor prefeito,

Nós, jovens cidadãos rodeirenses, gostaríamos de melhorias para a nossa cidade.

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.

Esses são umas das melhorias que queríamos ter, foi por isso que votamos no Senhor.

Atenciosamente,
Jovens cidadãos rodeirenses.

Fonte: A autora (2021)

Conforme observamos, na reescrita acima, diferentemente da produção inicial, há presença de título, **“Carta aberta dos cidadãos rodeirenses ao prefeito da cidade”**, contendo a informação de quem é o destinatário, além de especificar o emissor da carta. Logo a seguir, aparece o vocativo **“Prezado Senhor prefeito”,** o qual também não apareceu na produção inicial, acompanhado de pronome de tratamento, como forma de se dirigir ao interlocutor. A dupla inicia a carta, **“Nós, jovens cidadãos rodeirenses”,** apresentando-se, na 1ª pessoa do plural, como emissor da carta, acompanhado do elemento explicativo – aposto – para tornar explícito quem está reinvindicando as melhorias para a cidade. Vale destacar o uso adequado da pontuação também, outro tópico que foi contemplado quando da elaboração da unidade didática.

Em seguida, por meio da exposição das melhorias, **“asfaltar as ruas, construção de áreas de lazer, instalação de sinalização e de iluminação”,** a dupla

defende seu ponto de vista e justifica a necessidade da implantação dessas sugestões através dos argumentos: **“seria bom para a cidade, principalmente para a locomoção de veículos”, “com o intuito das famílias terem um local para se divertirem”, “porque precisamos cuidar das nossas crianças rodeirenses, evitando acidentes”, “pois é preciso ter um município mais iluminado e, consequentemente, mais seguro”.**

Notamos, nesse aspecto, uma ampliação dos argumentos, em relação à produção inicial, pois a dupla utiliza-se de estratégias argumentativas variadas para convencer o interlocutor. Em: “asfaltar as ruas, pois seria bom para a cidade, principalmente para a locomoção dos carros”, apresenta-se uma argumentação através de uma explicação, com manifestação de uma finalidade.

Para a sugestão de “construção de áreas de lazer”, a dupla utiliza a estratégia de indicar qual é a finalidade de se ter uma área de lazer, deixando implícito que a cidade não possui esse local.

Também, a dupla sugere a instalação de sinalização e argumenta quanto a isso, introduzindo exemplos de sinais de trânsito e de local que deve instalada essa sinalização, utilizando a estratégia de causa e consequência, para mostrar que o interlocutor deve agir de determinada forma para evitar tal consequência: “principalmente perto das escolas porque precisamos cuidar das nossas crianças rodeirenses, evitando acidentes”.

Por último, a sugestão apontada é a melhoria da iluminação da cidade, cuja argumentação se baseia em apresentar também uma causa e uma consequência “pois é preciso ter um município mais iluminado e, consequentemente, mais seguro”, com o acréscimo de um fato: “arrumar alguns postes queimados”.

Não podemos deixar de pontuar que todas as propostas sugeridas pelos alunos levaram em conta a realidade circundante, ou seja, a arrecadação tributária do município, para que as sugestões fossem passíveis de serem efetuadas. Podemos citar, por exemplo, que a proposta de “construção de um hospital na cidade”, explicitada em algumas produções iniciais, não seria viável, considerando os recursos financeiros de que o município dispõe. Dessa forma, o melhor seria que os alunos adequassem essa proposta, modificando para ampliação do atendimento à saúde, especificando várias ações que poderiam ser executadas, como se pode observar na figura 9 da carta aberta final.

Assim, percebe-se, levando em consideração a produção inicial, que a dupla consegue articular com mais desenvoltura os argumentos, demonstrando mais força persuasiva nas justificativas, além de apresentar exemplos e fatos que sustentam o ponto de vista e comprovam a pertinência da solicitação. Podemos, então, supor que a dupla conseguiu compreender as peculiaridades argumentativas inerentes ao gênero, apesar de ainda ser necessário um trabalho contínuo para ampliar o domínio dos recursos persuasivos dos textos argumentativos, especialmente da carta aberta.

Diante dessas considerações, notamos que assumir a perspectiva interdisciplinar, levar os alunos a situações de produções sociais reais induziu os alunos ao ganho de repertório para a escrita, fazendo com que a quantidade de argumentos e a diversidade deles fossem aumentadas. Vale destacar, ainda, que o maior ganho da reescrita dos alunos foi na perspectiva social, no tocante ao conhecimento da cidade, e muitas dessas informações, incorporadas na aula de história e geografia, fizeram-se perceptíveis nos textos dos alunos.

4.3.2 Análise comparativa dos valores semânticos dos conectivos empregados nas produções iniciais e finais

Neste tópico, a análise comparativa destacou os valores semânticos dos conectivos apresentados na produção inicial, primeiramente, para confrontar com os da reescrita. Conforme pudemos perceber, os valores semânticos dos conectivos encontrados na produção inicial foram: causalidade, explicação, conjunção, mediação, conclusão, condicionalidade e comprovação. Nossa observação, primeiramente, se limitou à observação dessas mesmas categorias encontradas na produção inicial e a análise que segue revela o aumento da diversidade de uso dos conectivos e de seus valores semânticos na reescrita. O levantamento dos dados foi feito verificando quais desses sentidos apareceram, contabilizando, apenas, uma vez quando eram expostos na reescrita da produção inicial. Contudo, várias vezes, houve o uso de um mesmo valor semântico, com conectivos variados, na mesma produção.

Percebemos que, exceto o sentido de comprovação, que não foi utilizado em nenhuma das reescritas, houve um avanço quanto ao uso dos conectivos em todos os outros valores semânticos, sendo mais significativo nos sentidos de conjunção (adição de ideias) e de conclusão, os quais atingiram 100% das produções. Os dados, colhidos de forma quantitativa, não são capazes de revelar o aumento na variedade

dos conectivos que estabelecem os sentidos expostos na reescrita. No entanto, a análise qualitativa mostra que isso 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 – operadores esses que não foram utilizados na produção inicial, mas apareceram na reescrita, mostrando um aumento no repertório linguístico dos alunos.

Vale destacar também que houve uma extensão maior na quantidade de linhas produzidas na reescrita, já que os textos da produção inicial eram predominantemente escritos entre 3 e 6 linhas, por consequência, espera-se que haja um aumento no número de conectores. Contudo, o aspecto que mais se sobressai é que os alunos passaram a variar e a sofisticar os tipos de conectores, e o fizeram de forma a auxiliar no sustento de seus pontos de vista e solicitações apresentadas na carta, e a usar valores semânticos diversificados.

Dentre essa variedade de sentidos e de conectores utilizados na reescrita, pelo menos uma vez, podemos citar, por exemplo, os valores adversativos – contrajunção – a partir do emprego dos conectivos “entretanto” e “e”. Também podemos mencionar o sentido de conformidade, através da utilização do conector “como”; de semelhança, com os usos dos conectores “da mesma forma” e assim como”; de alternância – disjunção – através do conector “ou”, destacando que todos esses valores foram usados pela primeira vez nas reescritas.

É importante ressaltar que houve sofisticação no emprego de outros sentidos estabelecidos pelos conectores e também variedade de usos marcada pelas funções que esses articuladores assumem no texto. Podemos destacar o sentido de gradação, com o emprego do conector “até mesmo”; o sentido de temporalidade, marcado com o uso de “posteriormente”; a função de formulador textual, através do uso do articulador “por fim”; a função de introdutor de tópico, com a utilização do articulador “em relação a”; a função de introdutor de um conteúdo pressuposto, marcado pelo emprego do conector “já”. Esses elementos, destacam, dessa forma, a evolução e aprimoramento dos alunos no tocante aos aspectos microtextuais.

Para exemplificar os dados descritos, segue, abaixo, a produção inicial e, posteriormente a reescrita, realizada em dupla:

Quadro 49 – Produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 40)

Carta aberta aos candidatos a prefeitos de Rodeiro

Nós, adolescentes do 8º ano B da Escola Estadual “Marcio Nicolato”, queremos mudança na cidade de Rodeiro.

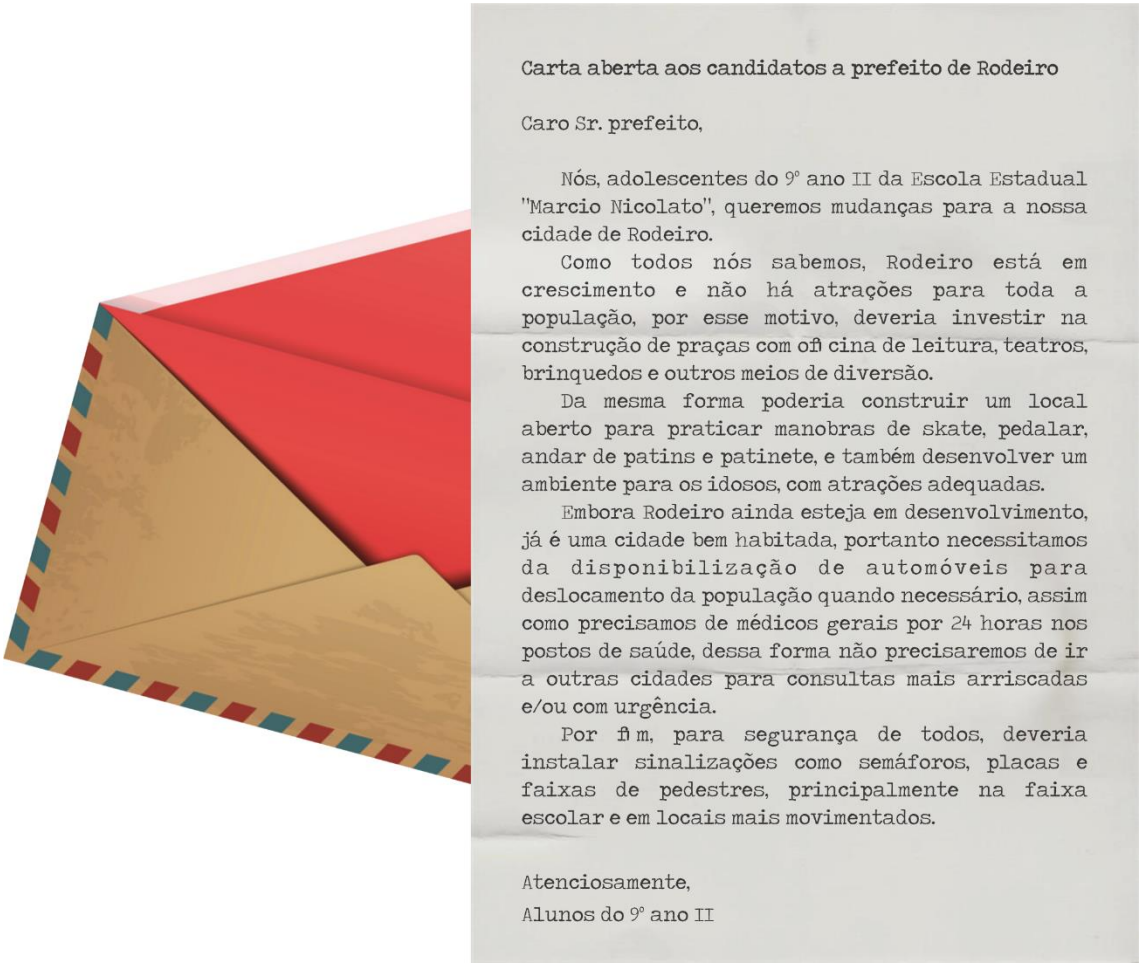
Como todos vocês sabem, Rodeiro é uma cidade que está crescendo e não existe atração para todos. Deveriam se construir praças com atrações, como livros, teatros e brinquedos para as crianças. Poderiam construir um local aberto para andar de bicicleta, patins, patinete e skate. Seria uma boa ideia ter um local dedicado aos idoso, com músicas e divertimentos para eles.

Pelo fato de Rodeiro está crescendo, deveria ter mais veículos públicos para transportar a população quando necessário e um hospital, assim não haverá necessidade de ir à cidade vizinha para consultas mais arriscadas.

Para segurança da população, deveriam instalar sinalizações como semáfaros, placas e faixas de pedestres, principalmente em frente as escolas e no centro.

Fonte: A autora (2021)

Figura 9 – Reescrita da produção inicial – Aluno 9 (Exemplo 41)



Carta aberta aos candidatos a prefeito de Rodeiro

Caro Sr. prefeito,

Nós, adolescentes do 9° ano II da Escola Estadual "Marcio Nicolato", queremos mudanças para a nossa cidade de Rodeiro.

Como todos nós sabemos, Rodeiro está em crescimento e não há atrações para toda a população, por esse motivo, deveria investir na construção de praças com oficina de leitura, teatros, brinquedos e outros meios de diversão.

Da mesma forma poderia construir um local aberto para praticar manobras de skate, pedalar, andar de patins e patinete, e também desenvolver um ambiente para os idosos, com atrações adequadas.

Embora Rodeiro ainda esteja em desenvolvimento, já é uma cidade bem habitada, portanto necessitamos da disponibilização de automóveis para deslocamento da população quando necessário, assim como precisamos de médicos gerais por 24 horas nos postos de saúde, dessa forma não precisaremos de ir a outras cidades para consultas mais arriscadas e/ou com urgência.

Por fim, para segurança de todos, deveria instalar sinalizações como semáforos, placas e faixas de pedestres, principalmente na faixa escolar e em locais mais movimentados.

Atenciosamente,
Alunos do 9° ano II

Fonte: A autora (2021)

No momento da produção inicial, o aluno havia utilizado menos conectores, limitando- se apenas a solicitar as melhorias, sem amarrar as ideias intraparágrafos e, principalmente, interparágrafos, comprometendo a coesão textual. Há momentos, na produção inicial, em que o aluno apenas cita as sugestões de melhoria, sem justificar essas sugestões ou relacioná-las.

Conforme é possível observar na reescrita, a dupla diversifica os tipos de conectivos ao utilizar, por exemplo, “por esse motivo”, articulando uma conclusão, ao que foi dito anteriormente, para sugerir a melhoria: “deveria investir na construção de praças com oficina de leitura, teatros, brinquedos e outros meios de diversão.”

Ao empregar o conectivo “da mesma forma”, é interessante notar que a dupla relaciona a ideia presente no parágrafo anterior “meios de diversão” à solicitação de uma melhoria pertencente ao mesmo campo semântico “a construção de um local aberto para manobras de skate e atrações para os idosos.”

Outro aspecto que chamou atenção foi o uso do conector “entretanto”, por se tratar de um valor adversativo, comum às diversas situações de uso da língua, esse sentido não havia sido usado em nenhuma produção inicial, como mostra a figura 7. Nessa produção, este conector teve um papel fundamental ao estabelecer uma ideia contrária e, em consonância com o conector “já”, que também não tinha aparecido antes, articular toda a argumentação do parágrafo e propor a melhoria.

No uso do conector “assim como”, para expressar uma semelhança entre as melhorias pretendidas, a dupla mostra que percebeu a ideia contida na situação e escolhe um conector diferente de “da mesma forma”, que também expressava semelhança, demonstrando um aumento no repertório linguístico de conectores.

É preciso ressaltar, nessa reescrita, o uso dos encadeadores de tipo discursivo, os quais ocorrem entre as orações do mesmo período, entre períodos e interparágrafos, explicitados anteriormente, determinando a orientação argumentativa dos enunciados e estabelecendo relações pragmáticas ou argumentativas, com base em Koch (1989). Nota-se, nesse aspecto, o aumento da percepção dos alunos referente ao emprego desses conectivos para manter a coesão do texto em diversas situações.

No exemplo também constatamos a presença do articulador de organização textual “por fim” que, consoante Koch e Elias (2016), tem função de indicar a ordem de um segmento textual em relação aos anteriores, demonstrando a evolução quanto

ao conhecimento e ao uso dessas formas linguísticas, já que, na produção inicial, esse articulador não foi utilizado.

Levar os alunos a compreenderem o sentido que os conectivos podem expressar, a importância do emprego dessas formas linguísticas para estabelecer a coesão do texto, reforçar a argumentação e diversificar os usos dos conectivos foram os maiores desafios da intervenção. Pode-se dizer que, durante os módulos, os momentos de análise dos textos modelares, de reescrita dos produções, de análise da transcrição da fala dos candidatos no debate contribuíram para atingir esses objetivos. As reescritas, de modo geral, demonstram uma melhoria na materialidade do gênero, comprovando a eficácia do trabalho de produção de texto, aliado aos conhecimentos linguísticos.

Passaremos à observação de outro texto reescrito pelos alunos. Antes disso, façamos, primeiramente, a leitura da produção inicial, que segue abaixo, a fim de compararmos a evolução da turma e comprovarmos os dados coletados:

Quadro 50 – Produção inicial – Aluno 11 (Exemplo 42)

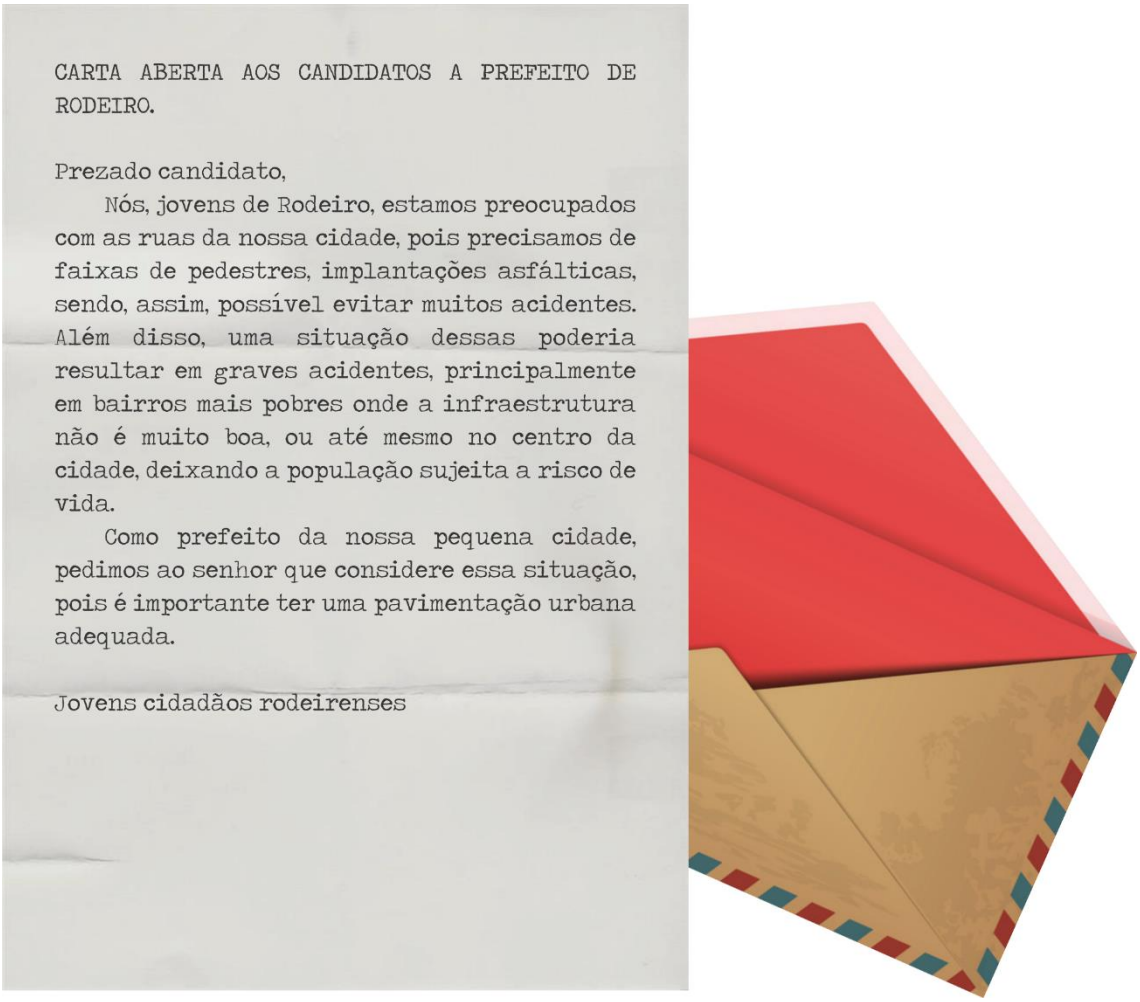
Carta aberta Nós jovens, estamos profundamente preocupados com a nossa cidade, Estamos precisando de faixas de pedestres para que evitamos acidentes (atropelamentos) de crianças, idoso entre outros pois a segurança dos nossos idosos são precisos pois podera acontecer com nossos avos ou ate com nossa mãe se já estiver com certa idade, pode ser com seus familiares então não queremos eu aconce nada de ruim com a nossa familia

Fonte: A autora (2021)

Para, comparativamente, poder analisá-lo de forma mais apropriada, é importante destacar as percepções que tivemos quanto à produção inicial que ensejou a reescrita. Percebemos que, na produção inicial, o aluno utiliza pouca variedade de conectivos, com repetição do conector “pois”. Além disso, o aluno não consegue articular esse conector para estabelecer a ideia de causa, prejudicando a argumentação. Em toda a produção há problemas ligados a coesão, pois apresenta algumas justificativas para a melhoria das ruas da cidade, porém não consegue organizá-las para a construção de sentido do texto. Ademais, é importante dizer que o texto inicial é composto de apenas 6 linhas em um parágrafo, indicando pouco

repertório cultural e linguístico e pouca desenvoltura para argumentar em situações de uso formal da língua. Vejamos a reescrita:

Figura 10 – Reescrita da produção inicial – Aluno 11 (Exemplo 43)



CARTA ABERTA AOS CANDIDATOS A PREFEITO DE RODEIRO.

Prezado candidato,

Nós, jovens de Rodeiro, estamos preocupados com as ruas da nossa cidade, pois precisamos de faixas de pedestres, implantações asfálticas, sendo, assim, possível evitar muitos acidentes. Além disso, uma situação dessas poderia resultar em graves acidentes, principalmente em bairros mais pobres onde a infraestrutura não é muito boa, ou até mesmo no centro da cidade, deixando a população sujeita a risco de vida.

Como prefeito da nossa pequena cidade, pedimos ao senhor que considere essa situação, pois é importante ter uma pavimentação urbana adequada.

Jovens cidadãos rodeirenses

Fonte: A autora (2021)

No exemplo da reescrita, percebe-se que a dupla aponta apenas a preocupação com as ruas da cidade, como proposta de melhoria, mesmo assim, consegue articular os operadores argumentativos para justificar a necessidade de ter ruas pavimentadas e com faixas de sinalização. Ao utilizar os conectivos “pois”, “assim”, “além disso”, “ou”, “até mesmo”, a dupla explica, respectivamente, os motivos da preocupação pelas ruas, apresenta uma conclusão do que será possível evitar ao

serem feitas as melhorias, acrescenta informações sobre a infraestrutura dos bairros e manifesta uma relação de disjunção – em ambos os locais podem acontecer acidentes - através de uma gradação de ideias, assinalando o argumento mais forte para conclusão. No último parágrafo, a dupla retoma a necessidade da melhoria sugerida e explica, utilizando o conectivo “pois” para explicar a importância, sem, no entanto, apresentar outras informações.

Diante da importância que foi dada nas atividades, principalmente na elaboração das perguntas para o debate, na análise da fala dos candidatos durante esse evento, em colocar em evidência aquilo que se quer argumentar, podemos dizer que houve um avanço da turma, destacado nos exemplos 39 e 41, no que concerne ao repertório de solicitação, argumentação e à forma de articular no texto as ideias pretendidas por meio do uso de conectivos.

Passaremos a apresentar, no próxima seção, a análise da escrita final da carta aberta realizada coletivamente no módulo 8.

4.4 ANÁLISE DA ESCRITA COLETIVA FINAL DA CARTA ABERTA

Como foi descrito anteriormente, por fim, no módulo 8 da unidade didática, foi realizada a escrita coletiva da produção final, também de maneira remota, via Google Meet. A ideia de elaborar um texto final coletivo partiu do fato de a carta aberta ser, normalmente, um texto com um ideal coletivo. Sendo assim, com o objetivo de fazer circular, de fato, o texto produzido por eles, tornando suas ações de linguagem em ações cidadãs, buscar uma estratégia de ensino mais colaborativo para que os alunos pudessem refletir juntos sobre as ideias e também sobre as micro e macroestruturas do texto e decidirem, em conjunto, sobre a melhor forma de compor a carta aberta a ser entregue ao prefeito eleito da cidade se revelou uma estratégia válida.

O processo de escrita envolveu, primeiramente, uma motivação baseada nas melhorias que o município poderia adquirir e na contribuição que os alunos estariam fazendo a toda comunidade rodeirense. Diante das discussões realizadas previamente, foi possível emergir várias ideias que comporiam o texto, as principais delas foram oriundas das questões elaboradas para o debate realizado no módulo 3.

O desafio desta atividade foi selecionar quais melhorias seriam mais relevantes, integrá-las no texto, acatando a opinião da turma, e manter os alunos motivados a escrever a carta. Nesse processo, minha atuação como professora para

mediar a escrita foi muito importante ao estabelecer uma interlocução com a turma e guiá-los a uma aprendizagem colaborativa, incentivando o respeito para ouvir o colega expor suas ideias, e a fazer escolhas linguístico-discursivas mais adequadas para compor a tessitura argumentativa. Para esta produção, cada aluno ficou designado a escrever um parágrafo contendo uma melhoria, baseada nos temas selecionados para as perguntas do debate, e também justificativas para tal sugestão. Chama a atenção o fato de que a ideia de dividir os parágrafos entre os alunos e do tema, partiu deles e foi incentivado pela professora, visto que partiu do interesse dos estudantes e provocou interesse pela produção.

Após a escrita dos parágrafos, durante a aula remota, os alunos foram lendo os parágrafos para que eu os digitasse, projetando-os na tela do computador, a fim de que todos visualizassem a ideia que eles propunham. Quando todos os parágrafos estavam prontos, retomamos um quadro elaborado em conjunto, em um encontro anterior, contendo a estrutura composicional do gênero. A partir dali, cada aluno foi contribuindo com suas ideias para compor essas partes: título e vocativo, no início da carta, e, após a inserção das melhorias e dos argumentos, conclusão, despedida e assinatura, fazendo a análise e avaliando a forma mais adequada.

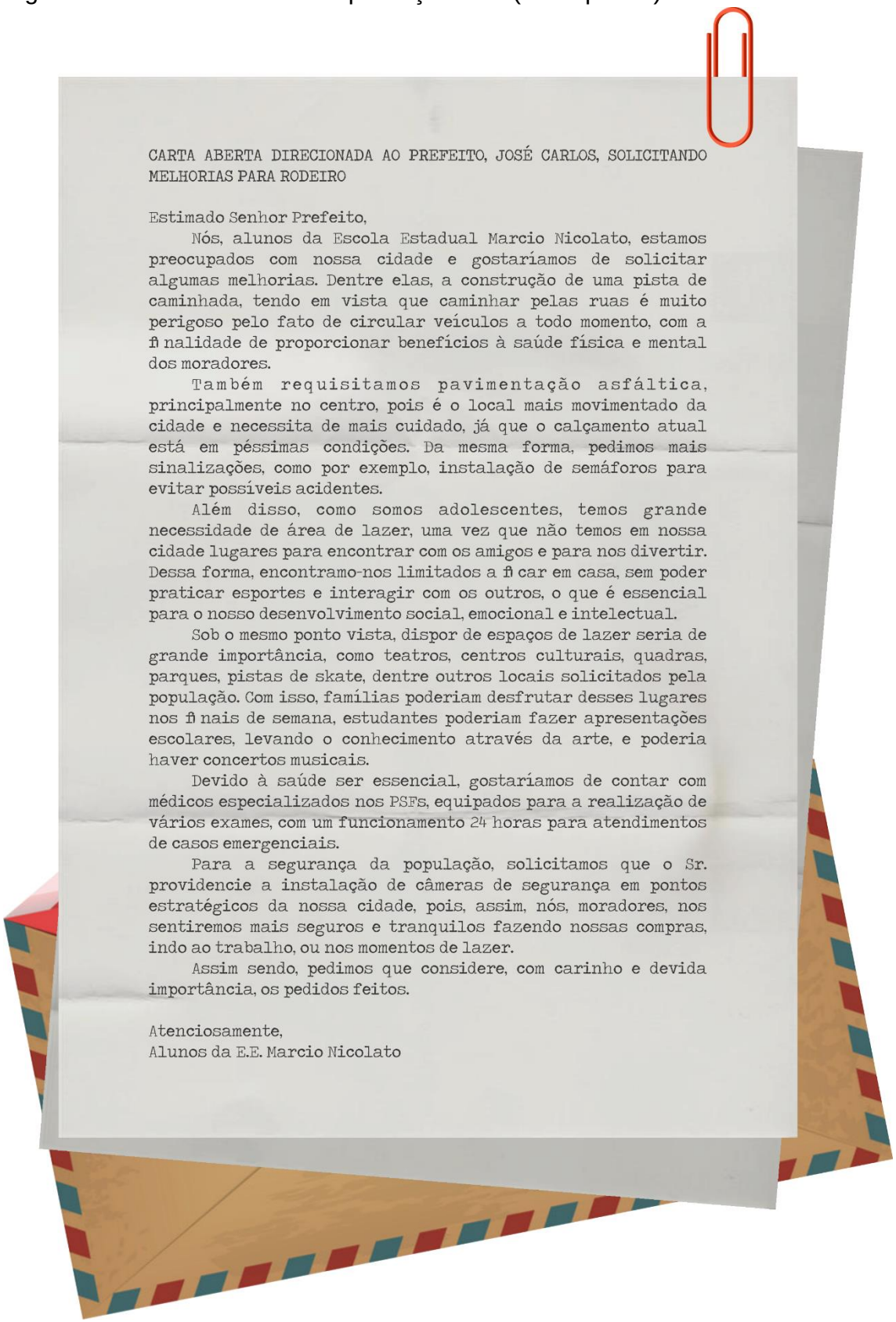
O momento de inserir os parágrafos que continham as melhorias foi a ocasião de maior tensão, diante da incerteza de conseguir encaixar as ideias como se monta as peças de um quebra-cabeça, mas também foi a de maior engajamento. Foi surpreendente vê-los interferir positivamente no parágrafo do outro, alertando para o fato do argumento não estar convincente, ou sobre a forma como o colega articulou as ideias, se repetiu conectivos ou se o sentido expresso por eles estava de acordo com o que se desejava argumentar. Percebi que alguns alunos ainda apresentam algumas dificuldades para sustentar o ponto de vista, e essa discussão se tornou possível mediante a uma escrita colaborativa.

Outra dificuldade ocorrida nesse momento, em que foi necessária a minha mediação de forma mais incisiva, foi de eu ter notado que os estudantes não inseriram os operadores interparágrafos. Tive que guiá-los a refletir sobre a necessidade de amarrar as ideias contidas em cada parágrafo, formando um texto coeso. Para a inserção desses elementos, foi necessário que a turma, em conjunto, reformulasse alguns parágrafos para adequá-los. Enfim, após duas horas (2 horas), de revisão, análise e reescrita do texto, a carta estava pronta para ser entregue ao prefeito da cidade.

Vale ressaltar que a grande vantagem da atividade está relacionada à ação coletiva de elaborar o texto, à oportunidade dada a cada um de expor suas ideias, motivações, e de reformulá-las para se adequarem à situação proposta e aos aspectos formais da língua. Outra vantagem apresentada está no tocante à aplicação da atividade de forma virtual, pois podíamos finalizar o encontro quando fosse necessário, atendendo à demanda da turma, sem seguir a configuração de 50 minutos das aulas presenciais, que, muitas vezes, dificulta o trabalho do professor.

Como se pode observar no exemplo, abaixo, houve uma significativa evolução da turma na escrita final da carta aberta:

Figura 11 – Escrita coletiva da produção final (Exemplo 44)



CARTA ABERTA DIRECIONADA AO PREFEITO, JOSÉ CARLOS, SOLICITANDO MELHORIAS PARA RODEIRO

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, encontramo-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: A autora (2021)

Primeiramente, é preciso considerar o aumento na extensão da carta aberta, contendo mais parágrafos e a presença de todos os elementos da estrutura composicional básica do gênero. Podemos observar que, no título, os alunos já trazem informações sobre o destinário e o assunto de que tratará a carta. Ao introduzir os termos “Estimado Senhor Prefeito”, a turma mostra que compreendeu ser necessário interpelar o interlocutor no início da carta. Logo em seguida, expõe o emissor da carta e o explicita através do uso do aposto e introduz o assunto da carta, ou seja, a preocupação pela cidade e a sugestão de propostas de melhorias. Podemos observar que a presença de todos esses elementos mencionados parece se dever ao fato de terem sido muito trabalhados durante a análise dos textos modelares e retomado também no momento em que construímos, em conjunto, um quadro, contendo as caraterísticas prototípicas do gênero, o qual foi projetado para a turma na ocasião da reescrita.

Como se pode ver no excerto abaixo, os alunos propõem a primeira melhoria e justificam apresentando argumentos e operadores linguísticos que marcam as relações de causalidade e finalidade, o que revela o aprimoramento dos argumentos bem como dos recursos coesivos.

Quadro 51 – Excerto da produção final (Exemplo 45)

“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.”

Fonte: A autora (2021)

Em outro parágrafo, destacado a seguir, os alunos sugerem “pavimentação asfáltica” e “mais sinalizações” como melhoria para a cidade e articulam os argumentos através dos conectores que indicam, no contexto, explicação, causalidade, semelhança, exemplificação, dentre outros. Utilizam, ainda, o conectivo “também” para fazer a conexão de sentido entre os parágrafos sem deixar as ideias fragmentadas.

Nesse sentido, conforme pontua Koch (2002), a relação paradigmática vai determinar a classe argumentativa do enunciado, já a relação sintagmática vai determinar a seleção das palavras, deixando implícito que a turma compreendeu que

a escolha dos tipos de conectores vai depender da argumentação pretendida, como mostra o parágrafo seguinte:

Quadro 52 – Excerto da produção final (Exemplo 46)

“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.”

Fonte: A autora (2021)

No próximo parágrafo transcrito, os alunos utilizam do conector “além disso” para interligar as ideias entre os parágrafos e apresentam o argumento, marcando a relação de causa/consequência, “como somos adolescentes, temos grande necessidade” para, posteriormente, sugerirem nova melhoria “a construção de área de lazer.” Em seguida, continuam argumentando, apresentando a finalidade de se ter um local desse na cidade e concluem “dessa forma, encontramo-nos limitados a ficar em casa” e apresentam o modo, por meio do qual se realiza a ação, marcado pela preposição “sem”, chamada por Koch (1989) de conector interfrástico, e responsável pelo tipo de encadeamento denominado conexão ou junção:

Quadro 53 – Excerto da produção final (Exemplo 47)

“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**, encontramo-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.”

Fonte: A autora (2021)

Para encadeamento das ideias contidas nos parágrafos, a turma apresenta um articulador delimitador de domínio “sob o mesmo ponto de vista”, o qual explicita o conteúdo veiculado no enunciado, mostrando que a próxima melhoria sugerida se relaciona com a anterior. Na argumentação, eles apontam exemplos de locais de lazer e concluem expondo possibilidades de entretenimento para a população, tal qual se nota a seguir:

Quadro 54 – Excerto da produção final (Exemplo 48)

“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.”

Fonte: A autora (2021)

Nos parágrafos seguintes, nota-se que os alunos apresentam a causa para o pedido de melhoria “devido à saúde ser essencial”, mas não conseguem desenvolver bem os argumentos. Nesse momento da escrita, a turma apresentou grande dificuldade em organizar as ideias e chegar a um consenso. Diante disso, foi preciso a minha mediação para tentar guiá-los a encontrar, dentre as formas sugeridas pelos colegas, a que mais se adequava à situação.

Notamos também a dificuldade em estabelecer uma boa coesão na relação com o parágrafo seguinte, apesar de citarem qual seria o assunto da próxima melhoria no início do parágrafo. Logo após a inserção da melhoria, justificam a necessidade dessa sugestão, apresentando argumentos que marcam relação de conclusão e alternância:

Quadro 55 – Excerto da produção final (Exemplo 49)

“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.”

Fonte: A autora (2021)

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

Na despedida, os autores o fazem de forma cordial e assinam com uma representação de todos os alunos da escola, como se observa no excerto abaixo:

Quadro 56 – Excerto da produção final (Exemplo 50)

“**Assim** sendo, pedimos que considere, com carinho e devida importância, os pedidos feitos. Atenciosamente, Alunos da E.E. Marcio Nicolato”

Fonte: A autora (2021)

Vale ressaltar aqui que, durante a escrita final, a turma pediu para redigir a carta aberta como “estudantes” e não como “cidadãos” como constava na chamada de produção, argumentando que, como eram estudantes, deveriam deixar explícito essa condição e o nome da escola. Nessa produção, fiquei emocionada ao perceber a consolidação de alguns conhecimentos na fala deles e, nesta parte, de forma mais específica, quanto à argumentação, no instante em que eles apresentaram a justificativa para a mudança de emissor.

Refleti, nesse momento, sobre a prática de ensino-aprendizagem, na importância de desenvolver no aluno o poder da persuasão por meio do uso da linguagem, quando o instigamos a buscar o conhecimento. Dessa forma, despertamos nele o senso crítico para enfrentar os desafios da vida pessoal e o preparamos para atuar como cidadãos mais conscientes e participativos nas decisões político-econômicas da cidade.

Constatamos, ainda, além dos aspectos citados, uma ampliação e diversificação nos usos dos operadores argumentativos ao analisarmos a escrita final, representando um avanço significativo no repertório linguístico e na aprendizagem dos alunos, porém com algumas limitações. Dessa forma, nota-se que deve haver

constante trabalho atrelado ao ensino aprendizagem dos conectivos não somente no gênero carta aberta, mas também em outros textos argumentativos, de forma a incrementar a compreensão desses elementos linguísticos.

Conforme a proposta de Geraldi (1984, p. 59 – 79), as aulas de língua portuguesa deveriam basear-se em práticas de leitura e de produção de textos, e de análise linguística. Nesta última prática, o trabalho pedagógico versaria sobre questões gramaticais e a propósito do texto. Para isso, o professor deveria “partir dos problemas encontrados nos textos escritos pelos alunos” para elaborar as atividades, levá-los a refletir sobre as inadequações de natureza gramatical ou textual e a reescrevê-los, modificando o que julgassem necessário. Foi este o caminho abordado na intervenção e, nesse momento de reescrita, acreditamos ter sido esse encaminhamento bastante válido para o desenvolvimento dos alunos quanto à apropriação dos aspectos linguísticos da carta aberta.

Com o propósito de confrontar os dados da análise das produções iniciais, em duplas e a produção final coletiva e revelar o ganho dos alunos na diversificação de uso dos distintos operadores argumentativos, construímos a tabela a seguir:

Tabela 1- Comparação entre os tipos semânticos presentes nas produções

Tipos semânticos dos operadores presentes nas produções	**Produção inicial**	**Produção em duplas**	**Produção final coletiva**
conformidade	como	como	da mesma forma
causalidade	pois, e	uma vez que, devido a, por	tendo em vista que, pois, já que, devido a, uma vez que, como
conjunção (adição de ideias)	e	além disso, também, e também, e só	e, também, além disso
mediação (finalidade)	para que, para	para que, a fim de que, com o intuito de	com a finalidade de, para (que)
conclusão	pois, assim	assim, por esse motivo, portanto,	assim, com isso, dessa forma

		deste modo, por isso, diante disso, consequentemente	
explicação	que	pois, porque	
condicionalidade	se, quando	quando	
comprovação (consequência)	tão...que		
exemplificação		como	como, como por exemplo
gradação (no topo da escala)		até mesmo	
contrajunção		entretanto, e	
formulador textual		por fim	
operadores que introduzem um conteúdo pressuposto		já	
semelhança		da mesma forma, assim como	
Introdução do tópico		em relação a	
temporalidade		posteriormente	
disjunção		ou	
delimitador de domínio			sob o mesmo ponto de vista
relação de modo			sem

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Destacamos, ainda, a necessidade de uma exploração continuada desses elementos linguísticos, pois a língua está em constante transformação e evolução, em consonância com os gêneros que vão surgindo e exigindo novas formas de se expressar. É somente no texto que se compreende o sentido que esses conectores podem expressar, por isso há necessidade de um trabalho em conjunto de exploração

dos gêneros, do texto e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para sua composição ou colaboram para os efeitos de sentido do texto.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O próposito desta pesquisa foi criar oportunidades, através de práticas de leitura e de escrita, para desenvolver a competência argumentativa dos alunos, principalmente na escrita do gênero carta aberta, focando no ensino dos operadores argumentativos. Todo o trabalho também assumiu como foco a capacitação, por meio do uso da linguagem, para o exercício da cidadania. Buscou-se também, consoante às propostas da BNCC, promover o protagonismo do aluno, dando-lhe voz e participação nos processos de aprendizagem.

Sob a hipótese de que um ensino de elementos linguísticos contextualizado em ações efetivas de uso da língua pudessem proporcionar maior aprendizado, foi proposto um trabalho voltado para a abordagem dos operadores argumentativos em cartas abertas. Essas escolhas de conteúdo foram motivadas por observações feitas por mim da turma, do engajamento em algumas atividades, da época eleitoral e das produções de texto dos estudantes.

Para a intervenção, uma unidade didática foi constituída, e ela se pautou, sobretudo, na análise dos dados observados a partir da produção inicial dos alunos e do interesse dos alunos pela temática de denúncia de problemas da cidade, referente a uma atividade realizada em ano anterior pela turma.

A proposta para a produção inicial partiu de uma situação-problema próxima à realidade dos alunos e instigante para eles, já que teriam que escrever uma carta direcionada aos candidatos às eleições municipais, solicitando melhorias para a cidade. Após a análise das produções iniciais, verificou-se a dificuldade dos alunos em expor um ponto de vista adequadamente articulado e de argumentar como forma de persuadir o interlocutor. A análise revelou também dificuldades no emprego de alguns elementos da estrutura composicional da carta aberta, guiando-nos, dessa forma, para a elaboração das atividades dos módulos da intervenção.

Também pudemos destacar, através dos resultados da análise dos dados da produção inicial, que, diante dos aspectos linguísticos presentes na carta aberta, os alunos empregaram repetições e pouca variedade quanto ao uso de conectivos em suas produções do referido gênero, demonstrando pouco repertório linguístico desses

elementos e falta de conhecimento sobre como se valer desses operadores como recursos para a sustentação da tese e/ou na apresentação dos argumentos.

Nesse sentido, através das atividades previstas na unidade didática, valendo-se da perspectiva da prática de análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), pretendeu-se que a intervenção auxiliasse os alunos na apropriação do gênero carta aberta e na ampliação do conhecimento sobre os operadores argumentativos para a produção desse gênero. Almejou-se também que a pesquisa favorecesse para que o aluno tivesse conhecimento de sua realidade e dos problemas em sua cidade, capacitando-o na formação de um cidadão crítico e participativo, como uma forma de ampliar sua aprendizagem e de contribuir com a sociedade na qual vive.

Convém ressaltar que, para a aplicação desta intervenção, foi necessário adaptar as atividades para um formato remoto de aplicação, em virtude da pandemia da Covid-19, ocasionando, consequentemente, à baixa frequência de alunos durante as aulas, pois nem todos tinham acesso à internet, ou possuíam infraestrutura tecnólogica específica ou mesmo se dispuseram a estar presentes.

Essa intervenção se tornou desafiadora ao constatarmos que não seria possível realizá-la de forma presencial na escola, contudo isso não nos fez desistir de concretizá-la. Apesar de muitas dificuldades encontradas, devido às aulas remotas, foi possível aplicar as atividades elaboradas e cumprir o objetivo proposto. Com base nos resultados da escrita final da carta aberta, percebemos uma evolução dos alunos quanto ao conhecimento do gênero carta aberta e às peculiaridades linguísticas envolvidas em sua estruturação, dando destaque à diversidade de usos dos operadores argumentativos, e ao reconhecimento do aluno como cidadão que reivindica ações de melhoria na cidade onde vive.

Faz-se necessário explicitar que ocorreram algumas dificuldades na realização das atividades de intervenção, sendo preciso adequar os horários dos encontros para que os alunos pudessem estar presentes, já que a maioria assistia às aulas através de um celular que, muitas vezes, pertencia a um familiar e, somente à noite estaria disponível. Outros alunos começaram a trabalhar durante o dia, solicitando que os encontros fossem à noite. Tivemos também alguns contratempos diante da impossibilidade de acesso dos alunos à internet. Devido ao isolamento social, não podia estar fisicamente com a turma e, para incentivá-los a participarem das aulas,

foi preciso que eu enviasse mensagens, solicitando a presença “virtual” deles sempre que os encontros aconteciam.

Por outro lado, os encontros virtuais facilitaram a integração entre os alunos, no sentido de possibilitar uma aprendizagem colaborativa e mais participativa. Outro aspecto de grande relevância para a realização das atividades foi a facilidade de acessar a internet no momento em que as aulas ocorriam para consultas de sinônimos, de conectivos, de vídeos, de imagens, dentre outros, uma vez que na escola isso nem sempre é possível devido a vários fatores. Percebi que os alunos sentiam falta de estar juntos, apesar disso, gostaram de usar a tecnologia no aprendizado, principalmente ao fazer a reescrita através do aplicativo WhatsApp. No final das aulas, sempre recebia o retorno com mensagens de carinho e de agradecimento, não só pelo ensinamento, mas também pela oportunidade de estarmos juntos, mesmo que virtualmente.

Apesar de tantas incertezas iniciais quanto à realização da intervenção, houve frequência média de dez estudantes durante as atividades e a aplicação dela mostrou um avanço significativo dos alunos no que tange à escrita do gênero e também à sua materialidade linguística. Ademais, a utilização da carta aberta para desenvolvimento do projeto se mostrou eficiente, pois cumpriu o papel de levar os estudantes não só a aprimorarem a escrita, mas também a exercitarem a cidadania e intervirem na realidade onde estão inseridos. Nesse processo também se destacou o fato de a carta aberta exercer seu propósito comunicativo, sendo entregue ao prefeito da cidade e postada nas redes sociais. Assim, os alunos se sentiram estimulados a escrever um texto que não seria somente lido para a professora, mas por diversas pessoas da comunidade (cf. COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014).

Com base na análise dos textos do alunos, os resultados demonstraram o aprimoramento na argumentação para sustentar a tese, através da organização das ideias de forma coerente e da utilização de várias estratégias argumentativas, demonstrando mais domínio para sustentar o ponto de vista ao apresentar exemplos, fatos, relações de causa e consequência, explicação, adição e gradação de ideias, finalidade, entre outras, no intuito de persuadir o interlocutor.

Além disso, houve aumento, sofisticação e variedade no uso de conectivos para marcar as relações pretendidas nos argumentos, evidenciados na utilização de

articuladores de relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, de organização textual e metadiscursivos (cf. KOCH, 2016), demonstrando um crescimento no repertório linguístico e no entendimento da função e do sentido que esses operadores exercem no texto.

As reescritas e a carta aberta final também apontaram claramente as sugestões de melhoria, denotando relevância e marcas de autoria no que defendiam, refletindo um ganho no conhecimento em relação às necessidades de que a cidade carece e na capacidade de ação como cidadão.

Considerando que pretendíamos fazer uma proposta mais renovada de ensino de aspectos linguísticos, inserindo a função desses aspectos de forma a se relacionar diretamente ao gênero carta aberta – também a alguns outros gêneros do tipo argumentatico - e aos efeitos de sentido no texto, as atividades foram elaboradas no sentido de guiar os alunos a refletirem sobre os usos e as relações estabelecidas pelos conectivos nos argumentos utilizados, de forma que eles percebessem que esses sentidos variavam de acordo com o contexto de produção. Essa abordagem, seguindo o viés da análise linguística (reflexão – uso – reflexão), com a mediação do professor, mostrou-se eficiente no desenvolvimento da argumentação, na ampliação dos elementos linguísticos e no desenvolvimento da escrita da carta aberta.

Percebemos que as estratégias de ensino utilizadas motivaram o engajamento dos alunos em todas as etapas da intervenção e representaram um avanço para a turma quanto à apropriação do gênero carta aberta e de suas características linguísticas intrínsecas, com destaque para o uso da diversidade de operadores argumentativos na colaboração da argumentação. No entanto, cabe destacar ser necessário um trabalho contínuo com outros gêneros, principalmente do tipo argumentar, para que os alunos se sintam mais preparados a argumentar e a utilizar os operadores argumentativos nas diversas situações de uso da língua.

Destacamos, ainda, a importância do trabalho interdisciplinar, que proporcionou uma integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa, História e Geografia, promovendo uma aprendizagem não fragmentada, através da troca de conhecimentos sobre a história e a realidade da cidade onde os alunos estão inseridos. Através das aulas dessas disciplinas, a turma pôde compreender a evolução pela qual o município passou, quais são suas necessidades e o que seria

possível ser realizado, diante dos recursos financeiros disponíveis e impostos arrecados. Esse conhecimento favoreceu para que os estudantes pudessem solicitar melhorias condizentes com a necessidade da cidade e, ainda, para a ampliação do repertório argumentativo na defesa do ponto de vista, já que os saberes, incorporados pelas outras disciplinas, contribuíram para expandir a visão de aluno para a de cidadão participativo, necessidade esta crucial aos processos de ensino aprendizagem e reforçada pela BNCC:

> a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p.15)

Outro fator de grande destaque nessa intervenção foi a entrega, realizada pelos alunos, da carta aberta ao prefeito da cidade, além de uma visita às dependências do Paço Municipal e de um bate papo com o prefeito. Os alunos se sentiram motivados e valorizados diante da situação de estarem na prefeitura e de serem ouvidos pelo prefeito, sobretudo quando viram a carta aberta que escreveram ser postada nas redes sociais da prefeitura e, principalmente, quando viram a “carta aberta resposta” do prefeito, endereçada a eles.

Nesse viés, a escrita do gênero carta aberta cumpriu seu propósito: o de colocar o aluno (locutor) como um agente, que promove ações sociais representando uma coletividade no intuito de reclamar por melhorias para o local onde vive, fortalecendo, dessa forma, seu papel cidadão; contribuir “para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BNCC, 2017, p.67-68); dar voz ao aluno e estimular sua autonomia na construção de sua aprendizagem.

Por fim, não podemos negligenciar o fato de ter sido tão desafiador aplicar esta intervenção diante de uma situação atípica de pandemia e, ainda, desejar e promover debate político como uma ação atrelada a uma escola pública. Ao mesmo tempo, foi muito gratificante todo o aprendizado que eu adquiri nesse processo e, ainda, o sentimento de poder contribuir com a aprendizagem dos alunos, realizando ações que, no primeiro momento, pareciam impossíveis. Acima de tudo, o projeto permitiu provar a muitos que a escola pode fazer a diferença na vida dos alunos, levando-os a

se sentirem capazes de utilizar, com mais desenvoltura, a língua em prol da atuação nas diversas práticas sociais, como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Esperamos que esta intervenção seja apenas um dos marcos dos inúmeros projetos que ainda desenvolverei na escola em que atuo e que ela possa contribuir com a prática pedagógica também de outros professores, estimulando meus colegas à realização de novas pesquisas, intervenções e interações no intuito de promover um ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____ **Análise de Textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____ **Gramática contextualizada:** limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma nova abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARBOSA, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*. In*: **Língua Portuguesa**: ensino fundamental/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 155-182.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social.** São Paulo: Cortez editora, 2007.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais.** 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 17-32.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros Textuais & Ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 208-2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 1 dez. de 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP). Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

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, T. da C., SIMIONI, C. A. 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.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 119-132.

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.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula***.* São Paulo: Anglo, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HORTA, Nicole Marinho; DIAS, Débora de Almeida; CORDEIRO, Luciana Coutinho. **Cartas:** um acervo de memória afetiva e histórica e a importância de sua preservação. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v.8, n.1, mar. 2018.

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

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

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 11.ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **Argumentação e Linguagem**.13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades**. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.15-28.

_____. 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.

MIRANDA, Florencia. **O resumo de comunicação como objeto de ensino**. Universidade Federal de Grande Dourados, Raído, Dourados, MS, v.8, n.16, p. 33-55, jul./dez., 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.) **Gramática do Português falado.** 2 ed. vol. 7. novos estudos - São Paulo: Humanitas/ FELCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p.461-495.NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e Contexto. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática:** descrição e uso**.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, set./dez., 2005.

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.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P.**Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos***.* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. E org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião:** uma proposta de sequência didática para alunos do 9º ano. Dissertação (profletras) Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de letras e linguística, Uberlândia, 2015.

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, R. Wagner. **Gêneros em práticas escolares de linguagens:** currículo e formação do professor. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins. RBLA, Belo Horizonte, 2014, v. 15, n. 4, p. 1023-1055.

SUASSUNA, L. 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

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Educ. Soc., Campinas, v.34, n.122, p.155-173, 2013.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais.** São Paulo: Saraiva, 2012.

Correio Popular de Campinas. **Evolução da carta**. Disponível em: https://sites.google.com/site/evolucaodacarta/carta. Acesso em 15 dez. 2019.

IBGE. **Rodeiro- IBGE Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/rodeiro. Acesso em 25 mar.2020.