

Abordagem semântico-argumentativa dos operadores da argumentação: uma proposta didático-metodológica por meio do gênero discursivo carta do leitor

André Felipe Pereira de Souza¹

Áustria Rodrigues Brito²

RESUMO

O presente artigo visa apresentar uma sugestão didático-metodológica para se trabalhar os operadores argumentativos, a partir do estudo do gênero discursivo Carta do leitor. Partindo dos estudos da Linguística Textual e da sequência didática como ferramenta metodológica para o trabalho com esse gênero, a metodologia aqui utilizada foi a pesquisa de intervenção pedagógica de cunho qualitativo. O percurso teórico passa pelos estudos do Círculo de Bakhtin (2016 [1979]) que apresenta os gêneros do discurso como atividade de interação, Bronckart (2012) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, além de outros estudiosos, como Ducrot (1989), Koch e Travaglia (2018), Marcuschi (2008), Plantin (2008) e Koch (2011) para as discussões do ensino de língua a partir do texto e os estudos da teoria da argumentação. Dessa forma, a discussão aqui exposta joga luz em uma dificuldade presente nas aulas de língua portuguesa: a escrita argumentativa, por isso apresentamos uma sugestão de atividade nessa direção, vez que a argumentação é uma atividade inerente à condição humana.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Carta do leitor. Modelo didático. Produção textual.

1. INTRODUÇÃO

¹ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e-mail: andre920530@gmail.com.

² Professora adjunta da Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e-mail: austria@unifesspa.edu.br

Entendemos que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, alguns de maneira mais clara, como os discursos publicitários, enquanto outros manifestam o viés argumentativo de forma mais subjetiva, como os textos didáticos e literários, mas todos são argumentativos. Dito isso, torna-se desafiador para o professor de língua portuguesa chegar à sala de aula e desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos.

Fiorin (2018, p. 14) ao afirmar que “A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões na força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa”, o autor nos remete à necessidade de se trabalhar a argumentação também em sala de aula, bem como objetiva o presente estudo. Concordamos com a proposição feita por ele, sobretudo, ao pensarmos na sala de aula como um constante cenário para se explorar, de forma adequada, como as movimentações argumentativas, em situações reais de interação verbal, são organizadas pelos alunos.

O presente artigo visa apresentar uma sugestão didático-metodológica para se trabalhar os operadores argumentativos, a partir do estudo do gênero discursivo Carta do leitor. Partindo dos estudos da Linguística Textual e da sequência didática como ferramenta metodológica para o trabalho com esse gênero, a metodologia utilizada foi a pesquisa de intervenção pedagógica de cunho qualitativo. O percurso teórico passa pelos estudos do Círculo de Bakhtin (2016 [1979]) que apresenta os gêneros do discurso como atividade de interação, Bronckart (2012) para o estudo de gêneros numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, além de outros estudiosos, como Ducrot (1989), Koch e Travaglia (2018), Marcuschi (2008), Plantin (2008) e Koch (2011).

Nesse sentido, para fins didáticos, este texto discorre, na primeira parte, a respeito das teorias que auxiliaram na discussão do trabalho, a fim de pensar possibilidades para subsidiar as atividades de ensino de escrita; na segunda, há as contribuições da teoria da argumentação para o ensino de língua portuguesa e as vantagens de usar o modelo didático do gênero para melhor compreendê-lo; na terceira, são apresentados os caminhos da Sequência didática. Por atender as exigências do formato desta publicação, apresentamos uma parte do *corpus* analisado e uma proposta de atividade para auxiliar o professor de português no trabalho com a escrita argumentativa.

2. CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

A proposta de trabalhar a disciplina de Língua portuguesa, pautada numa concepção sociointeracionista da linguagem não é de hoje. Entretanto, foi somente no final dos anos de

1970 e início de 1980 que essa discussão teórica ganhou força no cerne das ciências humanas, sobretudo, a partir do prestígio e da influência da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo da Linguística.

Essas discussões se tornaram mais frequentes, segundo Morato (2004, p. 98), com a inserção da perspectiva histórico-discursiva de sujeito e com o reconhecimento da linguagem como social e dialógica, aliados diretamente à noção de interação. Entendemos que o ensino de português é ancorado no propósito de desenvolver no aluno maior proficiência em práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Logo, a língua analisada e estudada em situações reais de uso tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico, bem como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Compreender a língua numa proposta sociointeracionista é, como defende Gonçalves (2004), uma maneira mais lógica de ver a linguagem, tendo em vista o fato de possibilitar ao aluno refletir sobre o uso da escrita e da própria fala em situações de interação do seu cotidiano. Em outras palavras:

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

A partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estados e municípios devem adaptar seus currículos, conforme as orientações postuladas pelo documento. Dessa maneira, surge um desafio: como trabalhar efetivamente com a língua de modo a garantir esse viés sociointeracionista da linguagem? Entendemos que o recorte feito da pesquisa original, isto é, nossa dissertação de mestrado, visa o cumprimento desse requisito, já que o projeto de intervenção foi pensado na direção do desenvolvimento das habilidades de escrita argumentativa pelo aluno, mediante ao uso adequado dos mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação.

Apesar de citarmos documentos recentes, Costa-Hübes (2008) afirma que quem primeiro nos orientou nessa direção foi o professor Geraldí³, no início da década de 1980,

¹ A obra "Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação" de Wanderley Geraldí (1996) reúne textos de diferentes destinações que giram sempre em torno da linguagem e seu ensino, buscando o professor como seu principal interlocutor.

mudando, assim, o panorama dos estudos linguísticos nas propostas de ensino de língua portuguesa e traçando novas inquietações forjadas na concepção sociointeracionista da linguagem. Considerando essa perspectiva, partimos do estudo do gênero discursivo Carta do Leitor para apresentar uma sugestão de atividades ao professor de língua, com vistas a instrumentalizá-lo quanto ao trabalho com os operadores argumentativos em situações de produção de escrita e de leitura.

O autor alicerçou o ensino de Língua portuguesa na compreensão da “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57), que só se formaria dessa maneira, se houvesse, de fato, uma escolha importante no processo de ensino-aprendizagem da língua e uma tomada de posição quanto às variações linguísticas. Em decorrência disso, a obra “O texto na sala de aula” de Geraldi centralizou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por intermédio de atividades integradas entre si e nas relações dos sujeitos, a saber: prática de leitura de textos, práticas de produção de textos orais e escritos, práticas de análise linguística (GALAN, 1991, p. 114). Em outros termos, o que o autor defende são as “práticas efetivas de uso da língua” (SILVA, 1994, p. 59), transpostas para as atividades de leitura, de produção de textos orais ou escritos e de análise linguística.

Diante disso, ao pensar em um trabalho com a língua pautado em textos de alunos, o professor Geraldi instituiu o texto, nesse caso, do aluno, como unidade de análise e de reflexão linguística. Essa orientação reverbera bastante o cenário educacional no país, pois até então o ensino de língua era inclinado prioritariamente para a gramática, vez que ensinar o aluno a escrever e a ler limitava-se a atividades de análise prescritiva da língua. Os objetivos do autor, com os quais concordamos, ancoravam-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos, para quem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 53).

Essas discussões teóricas iniciais foram tomadas como ponto de partida para reflexão de nosso objetivo principal de nossa dissertação, que foi analisar como os alunos utilizam os operadores argumentativos para construção da argumentação. Esse raciocínio também toca no propósito deste artigo, pois ensinar Língua Portuguesa implica refletir sobre situações reais de

uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas.

2.1 MODELO DIDÁTICO, QUAL CONTRIBUIÇÃO DEIXA?

O estudo dos gêneros textuais, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 22) são “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo”, bem como também orientam os postulados da Base Nacional Comum Curricular. Segundo esse parâmetro, a linguagem só pode ser analisada em funcionamento, tendo-se, pois, como ponto de partida sua dimensão dialógica.

Partindo disso, entendemos que, embora consideremos a Carta do leitor um gênero capaz de provocar a reflexão social do aluno/cidadão, por meio do discurso do convencimento, é um texto a que o aluno, sobretudo da rede pública, ainda tem pouco acesso. Por essa razão, uma das justificativas para essa escolha se dá pela necessidade da familiarização dos alunos com os gêneros de planificação argumentativa, já que esse tipo de carta circula em vários suportes textuais, tais como: revistas, jornais, *blog's* e outros.

Destacamos que a Carta do leitor, enquanto gênero da esfera jornalística, é relevante para o trabalho com a produção textual em sala de aula. A escolha pelo uso desse é justificada também por Bezerra (2010), ao julgar que:

[...] escolhemos o gênero textual Carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social (BEZERRA, 2010, p. 226).

Compartilhamos da defesa feita pela autora, pois nos auxiliou na delimitação dessa escolha para desenvolver a pesquisa. Quanto a esse gênero, podemos afirmar que a Carta do leitor é um subgênero da carta, considerando as diferentes classificações, a depender do domínio em que circula e de seu objetivo comunicativo específico: carta pessoal, carta comercial, carta ao leitor, carta do leitor, carta circular, entre outras, mas todos esses subgêneros têm em comum alguns elementos composicionais, além de sua função comunicativa geral, que é dirigir-se a um interlocutor, geralmente, explicitado no texto, a fim de agir sobre ele de diferentes formas. Isso permite compreender que na Carta do leitor, por

pertencer ao campo de atuação midiático/jornalístico, o enunciador pode realizar diversos atos de fala: solicitar, criticar, elogiar, agradecer, opinar, perguntar, etc.

No que se refere à intersubjetividade (protagonista do discurso), é interessante observar que, diferentemente de outras cartas, a Carta do leitor tem dois interlocutores (um direto e um indireto): a carta pode ter como sujeito-alvo a própria revista/jornal/blog (interlocutor direto) e, numa segunda instância, ao ser publicada, os leitores da revista/jornal/blog; ou o interlocutor direto é o destinatário ao qual a carta se dirige diretamente, mas, como é divulgada pelo suporte de comunicação pretendido, os segundos interlocutores passam a ser os leitores desse. Dessa forma, a finalidade desses textos pertencentes a esse gênero também varia dependendo dos interlocutores a serem atingidos. Portanto, a escolha de um gênero para ser trabalhado em sala de aula requer conhecimento para além da sua esfera de circulação ou propósito comunicativo, mas consideraremos em um modelo didático como perspectiva teórico-metodológica para trabalhá-lo, bem como foi feito para a execução dessa pesquisa.

No entendimento de Machado (1997, p. 112), o modelo didático é uma descrição prévia das principais características do gênero estudado. Do ponto de vista do ensino-aprendizado pretendido, essa teorização deve situar-se entre os conhecimentos científicos de referência, os objetivos de ensino visados pelo professor-pesquisador e os conteúdos a serem abordados.

Seguindo a linha de pensamento da autora, a construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências teóricas diversas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão. Em virtude disso, é necessário concordar com a ideia de Carmin e Almeida (2015, p. 98), antes do gênero ser um objeto de ensino, ele precisa previamente se tornar um objeto de estudo para os professores, uma vez que o componente de Língua portuguesa, segundo postulada a BNCC, possui uma “[...] perspectiva enunciativa-discursivo da linguagem [...]” (BRASIL, 2017, p. 67) e o professor precisa saber quais metodologias utilizar para o trabalho com diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção de texto.

Ainda sobre essa abordagem, de acordo com Pietro e Schneuwly (2014, p. 76), o modelo didático é uma ferramenta de construção de sequência didática, pois serve de base produtiva para a elaboração dos módulos com atividades que contemplem as reais necessidades dos alunos quanto ao domínio da estrutura do gênero, na escolha do léxico e dos elementos de textualização. Segundo Schneuwly e Dolz (2004):

Ao realizar os módulos, os alunos também aprendem a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimento sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (SCHNEWULY; DOLZ, 2004, p. 89-90).

Portanto, ao construir um modelo didático, o professor tem a possibilidade de traçar a sequência didática que vai seguir, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias aos alunos. Dessa maneira, as atividades presentes nos módulos da sequência didática vão ao encontro das dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto ao domínio do funcionamento da linguagem no gênero discursivo em questão.

2.2 A ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA

Ao estudarmos sobre a teoria da argumentação, sobretudo, os estudos voltados ao contexto de ensino-aprendizagem, surgem perguntas, tais como: O que é argumentar? Como podemos definir ou caracterizar a argumentação? Quando começaram os estudos em torno da argumentação? Diante dessas e outras inquietações, buscamos, por meio de estudiosos da Teoria da Argumentação, discutir e apresentar algumas considerações sobre essas questões.

Com base na perspectiva histórica, Plantin (2008, p. 9) faz um resgate dos estudos de argumentação, ao tratar desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Segundo esse autor, inicialmente, a argumentação foi pensada como parte dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi total no fim do século XIX. Em meados dos anos de 1950, construiu-se um pensamento mais autônomo da argumentação, isto é, mais ligado às orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam.

Mais tarde, percebemos as discussões sobre o estudo da Argumentação tomarem formas discursivas, bem como nos aponta o raciocínio de Ducrot (1989, p. 18), ao propor que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato do enunciado veicular pela frase. Nesse caso, definiu-se que a argumentação está na ‘língua’, nas ‘frases’”. Ao ressignificar esse pensamento, Koch (2011) considera que:

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2011, p. 154).

Nesse sentido, os conectivos, bem como outros mecanismos da língua, “funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando o valor dos enunciados, comprovando que a própria língua tem seus mecanismos para operar argumentativamente” (RIBEIRO, 2009, p. 31). Por isso, a necessidade de se desenvolver um trabalho, a partir da compreensão da escrita como prática social da linguagem, que habilite os alunos nas construções argumentativas, nas diversas situações do cotidiano.

Uma das referências do estudo sobre argumentação, segundo Koch (2011, p. 92) tem como aporte, dentre outros, os filósofos analíticos de Oxford, particularmente, Austin e Searle que se dedicaram ao estudo dos atos de linguagem, postulando a existência de atos ilocucionários que encerram a “força” com que os enunciados são produzidos e de atos perlocucionários que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e os de persuadir. Dito isso, ao considerar os objetivos do presente estudo, que é apresentar uma proposta didático-metodológica, pretendemos orientar a prática do professor quanto ao trabalho com as movimentações argumentativas comuns às práticas de linguagem inseridas, sobretudo, aos eixos de escrita e leitura.

Ao retomar os estudos de Plantin (2008, p. 32) percebemos que “o estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação”. O autor exemplifica com os seguintes enunciados: “Ele é solteiro, logo... não é casado”, “Ele é forte, logo... poderá levar esse fardo”. Segundo ele, essa intuição é formalizada na noção de orientação argumentativa. Além disso, Charaudeau (2009, p. 205) também aponta a existência de três elementos essenciais para existir argumentação: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento quanto à sua legitimidade, um sujeito que se engaje a esse questionamento e desenvolva um raciocínio (argumento) para estabelecer uma verdade (tese) sobre essa proposta e um outro sujeito que, relacionado à mesma proposta, seja o alvo da argumentação.

Nesse contexto teórico, podemos destacar que argumentar é uma ação discursiva realizada em nosso cotidiano. Assim, para ampliar esse pensamento, Koch (2011) ressalta que a interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade e como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia,

julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Ao seguirem a ideia de argumentar associada à relevância social, Leal e Morais (2006) explicam que:

Argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vistas é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia. (LEAL e MORAIS, 2006, p. 8)

Assim, sustentando a ideia da argumentação como ação inerente ao discurso, Passarelli (2012) nos lembra que todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém, pois para essa autora, a linguagem é essencialmente argumentativa. Todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, por essa razão o usamos a fim de argumentar, de modo que a intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas. Dito isso, a argumentação pode se constituir tanto na organização textual quanto na enunciação, nas implicações pragmáticas das intenções comunicativas do falante. Sendo assim, percebemos a argumentação como uma forma de os alunos se emanciparem socialmente⁴, ou seja, novas relações podem ser estabelecidas entre aqueles que interagem por intermédio de suas opiniões. Porém, como reconhecer no plano textual as relações argumentativas?

Koch (2011, p. 32) informa que cada texto, de acordo com a intencionalidade do autor, estabelece novos tipos de relações (as relações argumentativas) que implicam a apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciação anteriores, isto é, entendemos as marcas linguísticas da argumentação como contribuintes para o estabelecimento de sentido no momento de interação. Assim, com base nos estudos de Koch (2011), encontramos alguns recursos dessa natureza, a saber:

1.as pressuposições; 2. as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3. os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.); 4. Os operadores argumentativos, responsáveis pelo encandeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva; 5.as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representação ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem o ato da fala (KOCH, 2011, p. 33).

⁴ Ao nos referirmos à emancipação social, entendemos que a argumentação pode confrontar ou reafirmar as relações de poder socialmente estabelecidas.

Dessa maneira, consideramos, que dentre as marcas linguísticas da argumentação apresentadas, o papel dos operadores como elementos linguísticos orientadores da argumentatividade se sobressai, por isso esse recurso linguístico serviu de categoria para análise das produções textuais feitas pelos sujeitos de nossa pesquisa de mestrado e, posteriormente, foi foco central para a confecção da atividade metodológica.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA DE INTEVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Ao considerar o objetivo principal aqui pretendido, a abordagem metodológica utilizada para a realização desse estudo é de viés qualitativo e, por essa razão, a pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa de intervenção pedagógica, pois intervirá e modificará uma prática de sala de aula (SEVERINO, 2007, p. 120). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa de campo permite que o investigador se envolva diretamente com o objeto de estudo, de modo que observemos as diferentes realizações das condições de produção da aplicação das atividades e os resultados possíveis, a partir do problema diagnosticado.

Da forma como Thiollent (2011) descreve, a pesquisa de intervenção é uma estratégia da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa consiste resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, em todo o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Para tanto, ao considerar a realidade da pesquisa em tela, acreditamos que a descrição apontada acima evidencia a nossa proposta de trabalho, pois foram interpretados e analisados os dados de forma analítica. Inicialmente, a condução e desenvolvimento das atividades diagnósticas foram flexíveis, posto que o caminho da pesquisa foi definido mediante as dificuldades encontradas pelos sujeitos/participantes. Além disso, o fato do pesquisador ser

professor regente da turma em análise garantiu melhor acompanhamento dos resultados iniciais da pesquisa. Logo após essa etapa, foi desenvolvido o projeto de intervenção, por meio da sequência didática, que foi interrompido decorrente à paralização das aulas, em março de 2020, face à pandemia da Covid-19. Decorrente a isso, para cumprir a exigência do programa de pós-graduação decidimos criar um produto de intervenção pedagógica: um caderno didático-metodológico para auxiliar o trabalho do professor de português.

Frente a essa realidade e dentro desse contexto de pesquisa, o projeto pedagógico que desenvolvemos seguiu os moldes do procedimento da sequência didática de Shneuwly, Noverraz e Dolz (2004), permitindo aos alunos um contato inicial com as noções das técnicas e das ferramentas necessárias ao desenvolvimento da competência escrita em situações diversas de interação verbal, além de auxiliá-los na participação desses sujeitos em contextos significativos de produção, como no caso do ambiente escolar. Logo, o procedimento da sequência didática nos ofereceu inúmeras condições de conseguirmos tal feito.

Como observamos, a escolha pela pesquisa de intervenção didático-pedagógica não ocorreu por mero acaso, e sim pela direção de querer buscar além de subsídios teóricos para a elaboração de um plano de ensino da produção escrita a partir do gênero Carta do leitor, mas também garantir a aplicabilidade desse plano em uma turma de 8ª ano de uma escola da rede municipal de ensino em Mãe do Rio, nordeste paraense.

Podemos dizer que a Carta do leitor foi o gênero escolhido para ser trabalhado com a respectiva turma, devido a dois motivos: o primeiro motivo diz respeito ao fato de o gênero em estudo pertencer ao campo do argumentar e possibilitar ao produtor do texto o diálogo entre os leitores e o responsável pela publicação, por meio da argumentação frente ao assunto apresentado; o segundo, se dá pelo fato desse gênero atender a diversos propósitos comunicativos, pois o enunciador pode se manifestar de várias formas para elogiar, criticar, contradizer alguma posição ou mesmo acrescentar outras informações à interação. E é justamente nessa movimentação de convencimento, os interlocutores do discurso precisam mobilizar os mecanismos disponíveis na língua para a construção da argumentação.

Sendo assim, foi necessário transformar o gênero Carta do leitor em objeto de ensino, para essa transformação foi construído um modelo didático, para que ocorresse a transposição didática dos elementos composicionais e, em seguida, a elaboração da sequência didática baseada nas proposições de Dolz e Shneuwly (2004) que nos orientam:

Idealmente, o modelo didático deve apresentar o conjunto dos recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem

mobilizados nas atividades escolares. Ele possibilita várias realizações, o que permite considerá-lo como uma base de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas (DOLZ, SHNEUWLY, 2004, p. 50).

Nesse viés, acreditamos que esse tipo de pesquisa seja um procedimento adequado para, na condição de professores/pesquisadores envolvidos e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa, conseguirmos, a partir do estudo do gênero Carta do leitor, analisar os aspectos semântico-discursivos presentes no texto dos alunos e propor atividades para se trabalhar a argumentação, mediante o uso adequado das marcas linguísticas responsáveis pela coesão e, conseqüentemente, pela coerência textuais.

Reforçamos, ainda, que a escolha por essa metodologia reside no fato de que a sequência didática, por seu caráter procedimental, permite o diagnóstico do nível de proficiência dos alunos, tanto na escrita quanto na leitura dos gêneros argumentativos. Além disso, é facilitado o mapeamento das dificuldades desse público quanto ao uso desses mecanismos para um trabalho mais pontual e objetivo voltados a essas lacunas na aprendizagem dos aprendentes. Ainda assim, somamos essas observações ao fato de que o processo de avaliação, à luz das atividades propositivas, possui um alcance mais explicativo dos aspectos semântico-discursivos presentes nos textos dos alunos.

2.4 PARTINDO PARA A PRÁTICA: UMA SUGESTÃO DIDÁTICO METODOLÓGICA⁵

Nesta seção, apresentamos aqui parte do produto de intervenção da pesquisa inicial, que reside em uma sugestão de atividade para o professor de Língua de portuguesa auxiliar o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Ao partir do objetivo geral de nossa dissertação, levantamos algumas constatações dos principais problemas encontrados após a detalhamento das produções iniciais dos alunos do 8º ano durante nossa análise.

Em nossas observações, foi possível lançar mão dessa matéria-prima de dados para a construção deste caderno de atividades, apesar de reiterarmos que essa proposição não visa limitar à atuação do docente de língua portuguesa, mas constituir um material pedagógico o qual vai fortalecer a práxis desse professor, no sentido de desenvolver um trabalho com a língua para contemplar os postulados da Base Nacional Comum Curricular, ao defender que o

⁵ Por ser um programa de formação em rede, o ProfLetras estabelece, como critério de integralização do curso de mestrado, a elaboração de um produto de intervenção pedagógica a ser apresentado. No nosso caso, optamos pela elaboração de um caderno de atividades para auxiliar o professor de língua portuguesa quanto ao trabalho das habilidades de escrita argumentativa do aluno.

aluno precisa “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação(...)” (BRASIL,2017, p. 85).

Dessa maneira, a atividade aqui proposta é justificada mediante às dificuldades encontradas durante as análises dos textos dos alunos. A partir dessas fragilidades é que pensamos nesse material. Antes, discutiremos brevemente quais foram os principais achados durante nossa curadoria analítica.

O primeiro diz respeito às capacidades de ação, pois alguns alunos tiveram dificuldades de reconhecer as condições de produção do gênero, principalmente, ao considerar o contexto sociosubjetivo, seja o papel social do leitor, seja as implicaturas deste para a produção de sentido, bem como o objetivo da interação ali pretendido. Acreditamos que essas dificuldades derivem da ausência de atividades que centralizem os estudos da língua a partir dos gêneros discursivos, para o reconhecimento dos alunos da estrutura do texto e suas diversas camadas.

Quanto às capacidades discursivas, apontamos o segundo impasse, pois alguns alunos apresentaram dificuldades na organização composicional da Carta do leitor, sobretudo, a paragrafação. Pensamos que o fato de as aulas de língua portuguesa dedicarem pouca atenção aos momentos de produção de texto, isso dificulta o reconhecimento estrutural dos parágrafos. Por essa razão, os estudos teóricos que subsidiam este texto fornecem o suporte necessário para identificar essas dificuldades para agir sobre elas.

Já quanto às capacidades linguístico-discursivas, no nível da textualização, notamos o terceiro agravante, vez que há pouca variedade de uso dos operadores argumentativos, problemas de coesão nominal e verbal; já no nível enunciativo, identificamos pouco ou quase nenhum uso das modalizações responsáveis pela sinalização do dizer do enunciador. Dessa forma, por ser o foco maior desse trabalho, o uso dos operadores argumentativos responsáveis pela argumentação, partimos das diagnoses feitas para a elaboração das atividades didático-metodológicas.

Propomos essas atividades organizadas em módulos de aplicação com o objetivo geral de auxiliar o trabalho do professor para intervir sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse processo de produção e recepção do texto. Considerando que as cores funcionam como sinalizadores de informações no texto, apresentamos cada plano de atividade com a cor laranja, os trechos em verde são possíveis respostas e alguns comentários, a julgar cada bloco de questões direcionado aos alunos e, por fim, as sugestões de textos e orientações complementares são sinalizadas pela cor azul.

Passemos às atividades.

PLANO DE ATIVIDADES

Título da aula: Carta do leitor: conhecendo a estrutura do gênero

Propósito da aula: Analisar a forma de composição do gênero Carta do leitor

Ano: 8º do ensino fundamental

Gênero: Carta do leitor

Objeto do conhecimento: Forma de composição

Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica

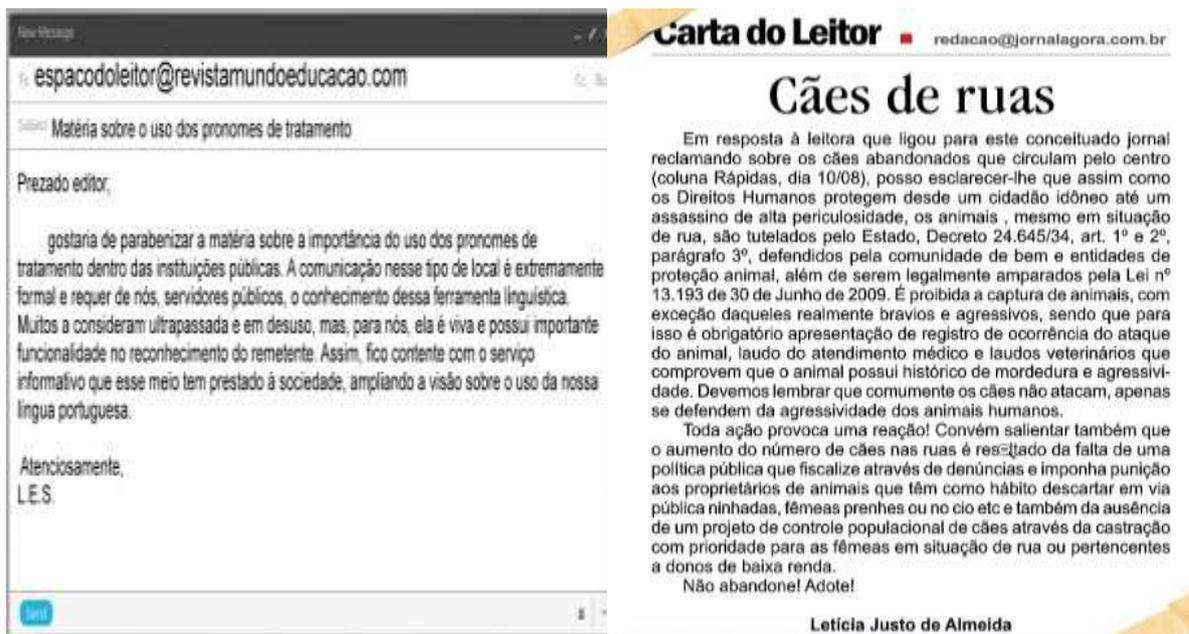
Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas: EF07LP16

TEMA DA AULA: Carta do leitor- conhecendo a estrutura do gênero

Orientações didáticas: Pergunte aos alunos se eles já tiveram vontade de escrever uma carta a um jornal, a uma revista ou suporte digitais para elogiar ou criticar um texto jornalístico? E de enviar uma carta para reclamar de um produto ou de um serviço? Atitudes como essas requerem espírito crítico e uma pitada de iniciativa, características fundamentais para o exercício da cidadania. Por esse motivo, nesta atividade vamos trabalhar com a estrutura da Carta do leitor. Com ela, você tem voz!

INTRODUÇÃO DA AULA- Observe as Cartas do leitor a seguir, mas sem lê-las diretamente.

Carta 1 e 2



Fonte 1: http://1.bp.blogspot.com/dgEM9aP7NvY/UFQpvi5qgI/AAAAAAAAAW4/WI_BQdlmnt8/s640/Carta+ao+leitor.jpg Acesso em 03 nov. 2020.

Fonte 2: https://www.google.com/search?q=exemplo+de+carta+do+leitor&sxsrf=ALeKk01A_GDc71smPJsXu-7RNzMyVnwmtw:1604532921534&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi6x8X2hursAhW5GLkGHTbaDqwQ_AUoAXoECAMQAw&biw=1366&bih=578#imgrc=-ygd6qQcxHCHrM Acesso em 03 de nov. 2020.

Orientações didáticas:

- Entregue os textos aos alunos.
- Divida a turma em duplas, agrupando os alunos com habilidades diferentes, para que haja a oportunidade de trocas de experiências e aprendizados.
- Converse com a turma sobre os títulos dos textos, fazendo perguntas:
 - 1) **Você consegue lembrar o que é uma Carta do leitor?**
 - 2) **Quais títulos você identifica nas cartas observadas?**
 - 3) **Levante hipóteses, qual é o assunto principal das cartas do leitor 1 e 2, observando os títulos?**

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1-Os alunos podem retomar que uma Carta do leitor é um texto escrito por um leitor direcionado a uma revista, jornal, gibi e/ou site sobre as publicações feitas, atribuindo sua opinião ou sugestão sobre determinada temática. Se os alunos não chegarem a esta conclusão, pergunte a eles se sabem o que é uma carta pessoal, se eles já escreveram uma carta a alguém, quais elementos fazem parte de uma carta pessoal, o que eles acham que seja um leitor, o entendimento ao dizermos “carta do leitor”. Tem algo a ver com carta pessoal?) Você também, se houver possibilidade, poderá mostrar um exemplo desse gênero aos alunos.

2-Ajude os alunos a identificarem a Carta do leitor no e-mail não possui título direto, mas há o assunto e que a outra carta possui o seguinte título: Cães de ruas.

3-Neste momento, permita aos alunos que levantem hipóteses sobre os assuntos das cartas observadas, levando em consideração que elas não foram lidas, portanto não há respostas certas ou erradas, apenas respostas coerentes aos títulos. Os alunos poderão responder que a carta 1 fala de um assunto referente à língua portuguesa ou do uso dos pronomes, entre outras hipóteses. Na carta 2, os alunos poderão supor que o assunto principal seja sobre animais abandonados.

DESENVOLVIMENTO- PARTE I

Após esse contato inicial essas duas cartas, alunos foram convidados a perceber os diferentes espaços em que uma Carta do leitor pode circular. Passemos a próxima carta para aprofundar as questões referentes às condições de produção e à linguagem do texto.

TEXTO



Fonte 3 Revista Superinteressante, São Paulo, n356, p.73, 18 de dez.2020.

1) Releia o título e o subtítulo do artigo de opinião de Karin Hueck publicado na revista Superinteressante. Em seguida, responda às questões.

a) Com base no título e no subtítulo, qual é o tema do artigo de opinião?

b) As cartas estão de acordo com esse tema? Explique.

2) Sobre os produtores das cartas dirigidas à Superinteressante, eles são personalidades públicas? É importante ser uma pessoa reconhecida socialmente para ter a carta publicada na revista? Por quê?

3) Com que finalidade cada um dos leitores escreveu a respectiva carta? E a quem elas são destinadas? Vamos organizar essas informações no quadro a seguir.

NOME DO LEITOR	FINALIDADE	PARA QUEM?

- 4) Nas cartas, Joana, Dayane e Alex utilizam argumentos para defender suas opiniões. Sobre esse ponto, responda:
- Qual é o ponto de vista de cada um desses leitores?
 - Que argumentos eles utilizaram para justificar seu ponto de vista?
 - Você concorda com esses pontos de vista e argumentos?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- O tema do artigo de opinião é a desigualdade de gênero. Aproveite para ampliar essa questão mostrando, via exemplos, a ocorrência de casos de desigualdade no Brasil.
- Aparentemente os autores não são personalidades públicas. Não, porque o espaço cedido na revista é para os leitores que não são, necessariamente, indivíduos reconhecidos pela sociedade.
- Linha 1- Joana Viegas; Elogiar e concordar com o artigo; Para a autora e editores da revista.

Linha 2- Dayane Lindsey; Concordar com o artigo de opinião; Implicitamente, para Karin Hueck e a revista.

Linha 3- Alex Bernardes; Parabenizar a autora e revista; Para Karin Hueck e a revista.
- Joana se surpreendeu com o artigo, pois o texto mostrou o porquê de as mulheres não terem conquistado, ainda, lugares de decisão. Dayane não imaginava que havia tanta desigualdade de gênero. Alex parabenizou tanto a autora quanto a revista.
 - Joana afirma que, quando as mulheres “chegarem lá”, ou seja, quando chegarem a ocupar lugares de decisão, o mundo será melhor. Já Dayane contou sua própria experiência como engenheira-eletricista e como sofreu preconceito nessa área majoritariamente masculina. Alex endossou o raciocínio da autora, elogiou o fato de a revista publicar uma autocrítica e expressou seu desejo de que a revista não ficasse apenas na aparência de politicamente correta.
 - Resposta pessoal. Professor, como o espaço para Cartas do leitor é pequeno, é provável que os alunos comentem a falta de desenvolvimento dos textos. Dessa forma, mencione em sala de aula esse impeditivo para o desenvolvimento da argumentação no texto desses leitores.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Em geral, o principal motivo que leva alguém a escrever uma carta do leitor é a vontade de comentar, elogiar ou criticar determinado assunto e de apresentar o próprio ponto de vista acerca de um texto publicado em um jornal, revista e outros suportes midiáticos, ou seja, o projeto de dizer desse sujeito é baseado na necessidade de interação social. Geralmente, a carta é dirigida ao autor do texto comentado ou ao meio de comunicação que a publicou.

DESENVOLVIMENTO-PARTE II- CONTEXTO DE PRODUÇÃO



- 1) Responda às questões a seguir sobre a revista Superinteressante, o artigo de opinião e as cartas que você recebeu.
- a) A revista Superinteressante é mais conhecida por seus artigos de opinião ou por suas reportagens?
- b) Ao lado, veja a capa da edição em que o artigo de Karin Hueck foi publicado. A revista deu destaque ao texto dela?
- Fonte 4- Capa da Revista Superinteressante, nº355, dezembro 2020.

- 2) Por que é importante para a revista receber Cartas do leitor?
- 3) Apesar de o gênero discursivo se chamar “Carta do leitor”, você acha que essas pessoas enviaram as cartas pelos correio? Justifique.
- 4) Você costuma ler ou publicar comentários sobre artigos ou reportagens de revistas ou de jornais que chamaram a sua atenção? O que leva ou levaria você a essa atitude?

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- 1)a) A revista Superinteressante é conhecida, principalmente, por suas reportagens.
b) Por um lado, uma vez que a revista prioriza as reportagens, o fato de o título do artigo estar na capa pode ser entendido com uma valorização do texto. Por outro, o canto esquerdo da capa é um local de pouco destaque.
- 2) É um modo de os editores saberem se os temas tratados agradam ou não os leitores e de obter sugestões de temas para as edições seguintes.
- 3) Não. Provavelmente enviaram por e-mail ou pelas redes sociais da revista.
- 4) Resposta pessoal. Professor, verifique a coerência das respostas dadas pelos alunos.

DESENVOLVIMENTO- PARTE II- LINGUAGEM DO TEXTO

1) Observe, a seguir, as palavras em destaque nos trechos das cartas.

I- O ARTIGO ME SURPREENDEU, **em especial** ao demonstrar por que ainda não “chegamos lá”, nos cargos de liderança e de tomada de decisão. Acredito **sinceramente** que o mundo será melhor sim quando as mulheres chegarem lá.

II- SOU ENGENHEIRA-eletricista e não imaginava o quanto **ainda** existe essa diferença de gêneros. Sofri **bastante** com isso na faculdade, pois os homens não aceitam que as nossas notas sejam melhores e que os professores nos elogiem. No trabalho, pensei que as coisas seriam diferentes, mas me vi participando de entrevistas e mais entrevistas de emprego em que eu me encaixava **perfeitamente** para o cargo e **nunca** era recrutada.

a) A que se refere o termo lá na expressão “chegar lá”?

b) Observe as palavras destacadas nos dois trechos acima e escreva a que classe gramatical elas pertencem.

c) O uso dessas palavras colabora para mostrar o ponto de vista e os argumentos apresentados em cada uma das cartas? Explique.

d) Os termos sublinhados são operadores argumentativos que estabelecem sentido entre as orações que se conectam. Aponte a orientação argumentativa que cada um exerce.

2) Sobre a Carta do leitor, aponte as alternativas corretas.

I- O registro é mais informal, com emprego de linguagem descontraída.

II- Utilizam-se advérbios para sinalizar o ponto de vista do leitor.

III- O registro utilizado é mais formal.

IV- É escrita em primeira pessoa.

V- É um texto longo e escrito em terceira pessoa.

FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1) A- Refere-se ao “lugar de decisão” expreso no artigo de k. Hueck.

B- Advérbios.

C- Sim, porque, em sua maioria, ajudam a dar ênfase ao ponto de vista dos leitores.

D- O termo “pois” introduz uma explicação da ocorrência da oração anterior. Já o “mas” sinaliza o argumentato contrário, o mais forte da sequência.

As alternativas: II, III, IV. Professor, aproveite para explicar cada equívoco nas demais.

COM A PALAVRA OS ELABORADORES, DE OLHO NA BASE NACIONAL

Até aqui, o aluno, ao responder e interagir nas etapas desenvolvidas, conseguirá reconhecer os aspectos composicionais do gênero Carta do leitor. Dessa forma, saberá distingui-lo de outras subclassificações. Além disso, nessas seções, os alunos são direcionados a reconhecerem o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, conforme a **CELP07**.

Ainda assim, é desenvolvida a habilidade **EF67LP05**, pois os alunos são orientados a identificarem e avaliarem opiniões, posicionamentos explícitos e argumentos na Carta do leitor, manifestando concordância ou discordância.

PARA AMPLIAR AS INFORMAÇÕES

Sobre a questão da desigualdade de gêneros, convém mencionar a Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948. Marco na defesa à igualdade, à dignidade e à liberdade de todo ser humano. Acesse o link: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

3. CONCLUSÃO

As dificuldades enfrentadas hoje pelos professores de Língua portuguesa são inúmeras, talvez por essa razão, despertamos o nosso olhar para as possibilidades de alcançar melhores resultados quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, surge a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a escrita, sobretudo, com a produção textual por meio dos gêneros, no sentido de cumprir a função social desse eixo – desenvolver a comunicação dos indivíduos em sociedade.

A pesquisa de mestrado, da qual emerge este artigo, nos mostrou o quão é benéfico fundamentar a base do ensino da língua, encarando as práticas de linguagem como forma de interação na perspectiva enunciativa-discursiva, de modo a considerar a função social dos textos, isto é, buscar a instrumentalização do aluno para que este tenha a autonomia de elaborar textos organizados nos gêneros do argumentar, por exemplo, articulando-os à realidade como reflexo da vida cotidiana, no trabalho com as emoções e temas relevantes para a formação dos alunos.

Nessa direção, sabemos que a leitura e a produção textual são atividades que precisam de um espaço de destaque nas aulas de LP, mas nem sempre conseguimos desenvolvê-las de

forma satisfatória por diversos motivos, indicados a seguir: a ausência de formação continuada voltada aos estudos da linguagem, a maneira sedimentada de como o currículo é organizado, a sobrecarga de trabalho gerada a partir do retrato social da educação básica no país. Ou seja, essas demandas figuram impeditivos para que o professor planeje melhor suas aulas, à luz das atuais teorias e metodologias que sistematizem o trabalho com a produção textual, organizadas em torno de objetivos claros e realizada por meio de procedimentos metodológicos apropriados.

Dito isso, as discussões aqui empreendidas, tendo como correntes teóricas norteadoras, a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e o Sociointeracionismo do Bronckart, buscamos desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos de maneira a ampliar as capacidades de linguagem para a construção do texto, aproximando-o das necessidades sociocomunicativas dos alunos. Por isso, consideramos o debate até aqui feito como mais um espaço que pode ser ampliado ou modificado, a julgar o surgimento de novas teorias ou aprofundamentos de pesquisas e descobertas, especialmente, em torno dos gêneros discursivos e ensino de língua.

Semantic-argumentative approach of the operators of argumentation: a didactic-methodological proposal through the discursive genre Letter from the reader

ABSTRACT

This article aims to present a didactic-methodological suggestion to work with argumentative operators, based on the study of the discursive genre Carta do reader. Starting from the studies of Textual Linguistics and the didactic sequence as a methodological tool for working with this genre, the methodology used here was a qualitative pedagogical intervention research. The theoretical path goes through the studies of the Bakhtin Circle (2016 [1979]) that presents the discourse genres as an interaction activity, Bronckart (2012) for the study of genres in a socio-interactionist perspective of language, in addition to other scholars, such as Ducrot (1989), Koch and Travaglia (2018), Marcuschi (2008), Plantin (2008) and Koch (2011) for discussions of language teaching from the text and studies of argumentation theory. In this way, the discussion presented here sheds light on a difficulty present in Portuguese language classes: argumentative writing, so we present a suggestion of activity in this direction, since argumentation is an activity inherent to the human condition.

KEYWORDS: Argumentation. Reader's letter. Didactic model. Text production.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2016 [1979], p. 11-69.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 178-192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CARMIN, A. ALMEIDA, A. P. Modelos didáticos de gêneros: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. *In*: **Caminho da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros / Ana Maria Guimaraes, Anderson Carmin, Dorotea Frank Kersch (organizadores) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. P. 92-120.**

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008, 204f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128100>. Acesso em: 02 de dez. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, Mercado das Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 125-149.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

GALAN, M. R. A. C. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná**. 1991.149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1991. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75822>. Acesso em: 13 de dez. de 2021.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação**, v. único, p. 01-10, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo, Contexto, 2018.

LEAL, T; MORAIS, A. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. *In: Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries*, 1997, Brasília, Ministério da Educação, 1997, p.67-79.

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

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. *In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004. p .121-136.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PIETRO, Jean-François de & SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). GÊNEROS TEXTUAIS: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. Revista e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada**. 1994. 398f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253836>>. Acesso em: 19 set. 2020.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa ação**. 18.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.