

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Letras  
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Odete Rosa Cassimiro Amorim

**NAS TRILHAS DA REIVINDICAÇÃO: a carta aberta e o desenvolvimento da  
argumentação no ensino de língua portuguesa**

Belo Horizonte  
2025

Odete Rosa Cassimiro Amorim

**NAS TRILHAS DA REIVINDICAÇÃO: a carta aberta e o desenvolvimento da argumentação no ensino de língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional - da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientador:** Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Belo Horizonte  
2025

A524n Amorim, Odete Rosa Cassimiro.  
Nas trilhas da reivindicação [manuscrito] : a carta aberta e o desenvolvimento da argumentação no ensino de língua portuguesa / Odete Rosa Cassimiro Amorim. – 2025.  
1 recurso online (107 f. : il., grafs. (algumas color.)) : pdf.  
Orientador: Jairo Venício Carvalhais Oliveira.  
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.  
Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 105-107.  
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses. I. Oliveira, Jairo Venício Carvalhais. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ODETE ROSA CASSIMIRO AMORIM

Às **15:00** horas do dia 24 de março de 2025, realizou-se online a sessão pública para a defesa da Dissertação de **ODETE ROSA CASSIMIRO AMORIM**, número de registro **2023691561**. A presidência da sessão coube ao **Prof. Jairo Venicio Carvalhais de Oliveira**, orientador. Inicialmente, a presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: **Prof<sup>a</sup>. Silvane Aparecida Gomes** (SEE/MG), **Prof<sup>a</sup>. Mayara Nicolau de Paula** (UFMG) e **Prof. Jairo Venicio Carvalhais de Oliveira** (UFMG), orientador. Em seguida, a candidata fez a apresentação do trabalho que constitui sua **Dissertação de Mestrado**, intitulada: "**NAS TRILHAS DA REIVINDICAÇÃO: A CARTA ABERTA E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e, logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, e decidiu considerar **aprovada a Dissertação de Mestrado**. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo presidente da Comissão.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

**Belo Horizonte, 24 de março de 2025.**

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 25/03/2025, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvane Aparecida Gomes, Usuária Externa**, em 25/03/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mayara Nicolau de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3985990** e o código CRC **E8B439B6**.





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**NAS TRILHAS DA REIVINDICAÇÃO: A CARTA ABERTA E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**ODETE ROSA CASSIMIRO AMORIM**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **24 de março de 2025**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

**Prof<sup>a</sup>. Silvane Aparecida Gomes**

SEE/MG

**Prof<sup>a</sup>. Mayara Nicolau de Paula**

UFMG

**Prof. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira - Orientador**

UFMG

Belo Horizonte, 24 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 25/03/2025, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvane Aparecida Gomes, Usuária Externa**, em 25/03/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mayara Nicolau de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3986016** e o código CRC **DB67E4CA**.



Ao meu saudoso pai, amante do conhecimento,  
que me deixou no primeiro dia de aula do  
mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Este mestrado é a realização de um sonho que, graças a muito esforço, perseverança e inúmeras contribuições, hoje se torna realidade. Não foi uma jornada fácil, mas tornou-se possível porque não caminhei sozinha.

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jairo Carvalhais, minha mais sincera gratidão. Seu apoio, paciência e dedicação foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por sua orientação didática, que tanto contribuiu para o meu processo de escrita. Admiro profundamente o excelente profissional e a pessoa generosa e empática que esteve ao meu lado em cada desafio, sempre compartilhando seu conhecimento com muita gentileza.

Aos professores do ProfLetras, por suas contribuições em cada uma das disciplinas ministradas e por todos os aprendizados nessa jornada acadêmica.

Às professoras Silvane Gomes, Elzimar Marins-Costa e Mayara Nicolau, minha gratidão pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e por indicarem caminhos seguros durante a qualificação e a defesa final deste trabalho.

Aos colegas do programa, minha gratidão pela parceria, pelas ricas trocas em nossos grupos, pelo apoio mútuo e pelos desabafos nos momentos de desespero. Juntos, vencemos os desafios.

Aos inúmeros alunos e alunas com quem tanto aprendo, minha sincera gratidão. Obrigada por cada partilha, por cada sorriso de satisfação e por cada gesto de reconhecimento. Vocês me fazem acreditar, todos os dias, que vale a pena apostar no novo, inovar e seguir em frente com dedicação e paixão pelo ensino.

Aos meus familiares, minha profunda gratidão pelo apoio incondicional. Em especial, ao meu marido e meu filho, que me acompanharam em cada passo, suportando minha ausência e oferecendo paciência e amor, essenciais para que eu chegasse até aqui.

A todos, meu muito obrigada.

“...Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade...”

(Breton, 1999)

## RESUMO

A sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade de opiniões sobre diferentes acontecimentos, exige dos estudantes de distintos níveis de ensino o desenvolvimento da competência argumentativa na produção escrita de textos. Nesse contexto, os gêneros argumentativos são amplamente requisitados, e o domínio de sua leitura e escrita favorece uma atuação mais crítica e eficaz dos indivíduos no meio social. Considerando essa realidade, a presente pesquisa investigou de que maneira a aplicação de um projeto de ensino com foco em um gênero argumentativo de cunho reivindicatório, como a carta aberta, contribuiu para o desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, auxiliando-os na defesa de pontos de vista e na construção de argumentos relevantes e adequados à formulação de posicionamentos críticos em defesa de interesses coletivos. O estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFMG (Profletras), caracterizou-se como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica e teve como objetivo central a realização de um trabalho sistematizado com o gênero “carta aberta”, por meio da elaboração e implementação de um projeto de ensino em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. A pesquisa fundamentou-se em três eixos principais: (1) teóricos da argumentação, como Perelman (1996), Reboul (2004) e Fiorin (2018); (2) a argumentação como prática social geradora de criticidade e autonomia, com base em Breton (1996) e Freire (1970); (3) ensino da argumentação em sala de aula, destacando os estudos de Azevedo (2013, 2019, 2023). Incluiu também contribuições dos estudos da linguagem, como Vygotsky (1991, 2007) sobre interação social e a concepção sociointeracionista de Bakhtin (2006 [1929]). Para os gêneros discursivos e seu ensino, a pesquisa ancorou-se nos trabalhos de Bakhtin (2003 [1979], 2011 [1959]), Rojo e Barbosa (2015), Lopes-Rossi (2006, 2011, 2012, 2015), Koch e Elias (2011, 2016), Swales (2009), e nos estudos sobre o gênero "carta aberta" realizados por Costa (2019) e Franco e Zanutto (2017). Metodologicamente, este estudo envolveu uma intervenção em sala de aula com análise qualitativa e interpretativa, seguindo as etapas da pesquisa intervencionista e do ensino de gêneros discursivos por meio de módulos. Durante a implementação do projeto, foi gerado um corpus composto pelas produções iniciais e finais de três sujeitos, as quais foram analisadas para verificar o desenvolvimento argumentativo entre as produções iniciais e finais. As análises indicaram que a escrita de textos argumentativos desenvolvida por meio de projetos de ensino contribuiu para a melhoria da produção textual dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa na Educação básica. Além disso, a pesquisa demonstrou que esse processo favorece uma educação voltada para a formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de reivindicar seus direitos em uma sociedade marcada pela desigualdade e pelas injustiças sociais.

Palavras-chave: ensino de argumentação; carta aberta; produção textual; educação básica; formação crítica.

## ABSTRACT

Contemporary society, characterized by a plurality of opinions on various events, has demanded argumentative competence from students at different levels of education in the written production of texts. Argumentative genres are widely required in society, and it is possible to state that good performance in reading and writing these genres can contribute to better individual performance in the social sphere. Based on this context, the present research aimed to investigate how the development and implementation of a teaching project focused on a claiming argumentative genre, such as the open letter, can contribute to the development of argumentative competence in 7th-grade students of Elementary School II, helping them defend viewpoints and develop relevant and appropriate arguments for the construction of critical positions in favor of collective interests. The study, conducted within the scope of the Professional Master's Program in Letters at UFMG (Profletras), was characterized as pedagogical intervention research. Its central objective was the systematic work with the genre "open letter" through the development and implementation of a teaching project in a 7th-grade class at a public school in Belo Horizonte. The research was grounded in three main axes: (1) argumentative theory, such as Perelman (1996), Reboul (2004), and Fiorin (2018); (2) argumentation as a social practice fostering criticality and autonomy, based on Breton (1996) and Freire (1970); (3) teaching argumentation in classrooms, highlighted by Azevedo (2013, 2019, 2023). Contributions from language studies, such as Vygotsky (1991, 2007) on social interaction and Bakhtin's (2006 [1929]) sociointeractionist conception, were also incorporated. For discourse genres and their teaching, the study was anchored in works by Bakhtin (2003 [1979], 2011 [1959]), Rojo and Barbosa (2015), Lopes-Rossi (2006, 2011, 2012, 2015), Koch and Elias (2011, 2016), Swales (2009), and studies on the "open letter" genre by Costa (2019) and Franco and Zanutto (2017). Methodologically, the research involved classroom intervention with qualitative and interpretative analysis, aligned with the stages of interventionist research by Damiani (2012). Data were collected from initial and final productions of three students, which were analyzed to assess argumentative evolution. The results indicated that writing argumentative texts developed through teaching projects contributed to the improvement of students' text production in Portuguese Language classes in basic education. Furthermore, the study revealed that this process fosters education focused on forming autonomous and critical individuals capable of asserting their rights in a society marked by inequality and social injustices.

**KEYWORDS:** argumentation teaching; open letter; text production; basic education; critical formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da Escola Estadual Celso Machado .....	51
Figura 2 – Modelo do projeto aplicado.....	59
Gráfico 1 – Residência dos Estudantes Participantes .....	52
Gráfico 2 – A relação do estudante com a leitura .....	60
Gráfico 3 – Fontes de informação .....	61
Gráfico 4 – O saber da escola na vida cotidiana.....	61
Gráfico 5 – Conversa com a família: quais temas sociais circulam no cotidiano .....	62
Gráfico 6 – O olhar do estudante para os problemas do entorno.....	63
Gráfico 7 – Reivindicar os direitos através dos textos .....	63
Gráfico 8 – Formas de opinar .....	64
Gráfico 9 – Estratégias para convencer .....	65
Gráfico 10 – O uso de argumentos .....	65
Gráfico 11 – Eu e os textos argumentativos .....	66
Quadro 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.....	39
Quadro 2 - Procedimentos úteis para o estudo de um gênero discursivo .....	40
Quadro 3 - Esquema Geral de Projeto de Ensino .....	58
Quadro 4 - Perguntas presentes no formulário .....	68
Quadro 5 - Carta Aberta à População de Belo Horizonte – MG .....	69
Quadro 6 - Chamada para produção textual .....	71
Quadro 7 - Consolidado das atividades do módulo II .....	72
Quadro 8 - Consolidado das atividades do módulo III.....	75
Quadro 9 - Exemplos de cartas abertas lidas pelos alunos .....	83
Quadro 10 - Categorias de análise dos aspectos composicionais e linguísticos.....	84
Quadro 11 - Carta aberta escrita pelo sujeito 1 .....	85
Quadro 12 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito I.....	90
Quadro 13 - Carta aberta escrita pelo sujeito II.....	92
Quadro 14 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito II .....	95
Quadro 15 - Carta aberta escrita pelo sujeito III.....	96
Quadro 16 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito III.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAED** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

**CRMG** - Currículo Referência de Minas Gerais

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PI** - Produção inicial

**PF** - Produção final

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PROEB** - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

**Proletras** - Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**TALE** - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDICs** - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

**UFLA** - Universidade Federal de Lavras

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
2.1 Argumentação: história e perspectivas teóricas .....	22
2.2 Argumentação como prática social .....	29
2.3 Argumentação: competência argumentativa e ensino .....	31
2.4 Interação social e aprendizagem em Vygotsky .....	34
2.5 Concepção sociointeracionista da linguagem .....	35
2.6 Os gêneros discursivos: algumas considerações .....	37
2.6.1 Os gêneros como objeto de ensino/aprendizagem da argumentação .....	38
2.6.2 O gênero carta aberta: definição e caracterização .....	44
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
3.1 A caracterização da pesquisa.....	47
3.2 O contexto de realização da pesquisa.....	50
3.3 A professora pesquisadora.....	52
3.4 O projeto de ensino e suas etapas de aplicação.....	56
3.4.1 Conversa inicial – questionário de sondagem.....	59
3.4.2 Módulo I – etapas e atividades.....	67
3.4.3 A produção inicial – configuração e atividades .....	70
3.4.4 Módulo II – etapas e atividades .....	71
3.4.5 Módulo III –etapas e atividades .....	74
3.4.6 A produção final - configuração e atividades.....	77
3.4.7 Aspectos éticos da pesquisa e geração de dados.....	77
<b>4. ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>80</b>
4.1 Procedimentos e categorias de análise .....	80
4.2 Análise das produções iniciais dos estudantes – visão geral.....	80
4.3 A produção inicial e final da carta aberta do sujeito I.....	82
4.3.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito I: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos .....	86
4.3.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito I.....	90
4.4 A produção inicial e final da carta aberta do sujeito II .....	91
4.4.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito II: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos .....	93
4.4.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito II ...	95
4.5 Análise das produções inicial e final da carta aberta do sujeito III.....	96
4.5.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito III: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos .....	97
4.5.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito III...	99
4.6 As produções iniciais e finais - últimas considerações .....	99
4.7 A divulgação das cartas por meio de audiobook .....	100
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Analisando minha prática como professora, tenho notado que a produção de textos argumentativos é um grande desafio na sala de aula. Em geral, parece ser mais fácil para o aluno narrar do que argumentar, pois alunos que são bons contadores de histórias não apresentam essa mesma competência no trabalho com a argumentação.

Na prática docente, é notável que os estudantes demonstram maior desenvoltura ao criar histórias fictícias do que ao argumentar sobre realidades. Quando se propõe a produção de textos narrativos nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se um engajamento mais efetivo dos alunos e menos questionamentos quanto à necessidade de escrever.

No entanto, durante a produção de textos argumentativos, percebe-se um bloqueio intelectual: os estudantes frequentemente se sentem pressionados a atingir um mínimo de linhas, perguntando constantemente quantas linhas são necessárias. Além disso, parece que a qualidade da construção textual, ou seja, a elaboração e conclusão de ideias, não é uma preocupação central para eles nesse contexto.

Por outro lado, durante a produção de textos narrativos, observa-se uma postura mais leve e menos foco na quantidade de linhas. Muitas vezes, os alunos ultrapassam o limite estabelecido nos enunciados. Essas observações levam à conclusão de que existe uma lacuna no ensino da produção de textos argumentativos nas escolas.

Assim, entender as razões que provocam tensão e resistência na elaboração de textos argumentativos é uma inquietação que emerge todas as vezes que passo horas lendo textos dos alunos e buscando compreender por que o mesmo protagonista de uma boa história não consegue desenvolver na escrita argumentativa o que faz tão bem na construção de narrativas. Ao mesmo tempo que tais leituras provocam inquietações, também nos desafiam a buscar soluções que aprimore o ensino dos gêneros discursivos de cunho argumentativo.

Diante desse cenário, pesquisas anteriores buscaram compreender e minimizar essas dificuldades, conforme demonstram os estudos a seguir. Paiva (2015), pesquisadora do Profletras/CE, desenvolveu um trabalho que teve como tema "A produção do texto argumentativo no ensino fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática". Nessa pesquisa, a autora investigou o estudo e a produção de um gênero de caráter argumentativo — carta de reclamação — por meio do modelo de sequência didática pensado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A escolha do gênero se deu por ser essencialmente argumentativo e igualmente importante para as interações sociais. Após a

análise dos dados extraídos da pesquisa, Paiva (2015) ressaltou que o trabalho com a sequência didática, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporcionou o conhecimento do gênero e acrescentou: "Comprovou-se, através das análises dos dados obtidos, as hipóteses de que o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia contribui para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos" (Paiva, 2015, p. 114).

Ciente da necessidade de fortalecer a competência argumentativa dos alunos do ensino fundamental, Costa (2019) também investigou a escrita do gênero carta aberta entre estudantes do 9º ano. No estudo, realizado no Profletras/RN, analisou-se a adequação à estrutura composicional do gênero e o uso de recursos linguísticos de coesão sequencial. A pesquisa, baseada na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), revelou que esse modelo favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e melhora a escrita de textos argumentativos.

Em 2021, outra pesquisadora, também imbuída das demandas da sala de aula, trouxe ao repositório do Profletras/MG a pesquisa: "A carta aberta como instrumento de exercício para a cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental". Nessa empreitada, Andrade (2021) investigou o ensino dos operadores argumentativos e a capacitação, por meio da linguagem, para o exercício da cidadania, promovendo o protagonismo social do aluno. Ao analisar os resultados, a autora também destacou as vantagens do uso das sequências didáticas e a importância da proximidade entre a escrita e as realidades sociais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Apesar dos trabalhos relevantes na área, ainda existem lacunas significativas na formação da competência argumentativa dos alunos do Ensino Fundamental, especialmente na produção escrita de textos argumentativos. As constantes reclamações de professores e da sociedade em geral sobre a falta de habilidades de leitura e escrita tornam urgente a busca por estratégias que aproximem prática e teoria, preenchendo essas lacunas no ensino.

Diante do desafio de preparar os estudantes para a produção de textos argumentativos, garantindo uma competência que lhes permita uma participação plena no processo de escrita, é necessário promover um ensino que abarque toda a complexidade da construção textual. Conforme o define (Koch e Elias, 2016).

O texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade (Koch e Elias, 2016, p. 15).

Koch e Elias (2016) ressaltam a complexidade do texto, que vai além das estruturas linguísticas e envolve aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Isso significa que a produção e a compreensão textual não dependem apenas do domínio da língua, mas também do conhecimento de mundo, da cultura e das formas de interação social. Dessa forma, o ensino da escrita argumentativa deve considerar não só a gramática, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica e da leitura de contexto, preparando os alunos para uma comunicação eficaz e significativa.

Desse modo, observa-se que na teoria, a produção de texto envolve um projeto completo, que abrange aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais da língua. No entanto, na prática, os alunos enfrentam dificuldades ao lidar com esses conceitos, que muitas vezes se tornam apenas um exercício linguístico sem sentido para eles.

Em vista disso, inferem-se algumas lacunas que afetam a habilidade argumentativa desses jovens escritores. Uma delas é a discrepância entre teoria e prática, influenciada por fatores como a falta de um ambiente propício à argumentação, que encoraje a expressão de opiniões e argumentos sem medo de julgamento; a escassez de atividades de escrita argumentativa nas aulas regulares, que permitiriam aos alunos praticarem e aprimorarem suas habilidades continuamente; e a abordagem isolada do texto, dissociada do contexto sociocultural.

Assim, esta pesquisa tem como foco o ensino da argumentação na sala de aula e busca responder ao seguinte questionamento: (i) Como um projeto de ensino centrado no gênero argumentativo “carta aberta” pode contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II?

Cabe pontuar que, para investigar hipóteses que possam aprimorar as habilidades discursivas dos alunos, foi desenvolvido um projeto de ensino centrado no gênero discursivo “carta aberta”. Esse gênero, essencialmente voltado ao diálogo com o contexto social, tem a argumentação como base para sustentar as demandas advindas da sociedade.

Nesse sentido, a carta aberta se destaca por transcender o âmbito privado e se projetar no espaço público, direcionando-se a pessoas, instituições ou à sociedade em geral (Bazerman, 2006). Segundo esse autor, os gêneros discursivos são formas de ação social que emergem das interações e necessidades comunicativas de um grupo. Assim, a carta aberta, por sua natureza multifacetada, constitui um recurso didático significativo no Ensino Fundamental, pois, além de se apoiar na argumentação, dialoga com a familiaridade prévia dos alunos com o gênero

carta. Sob essa nova perspectiva, esse gênero se torna um instrumento de reivindicação e prática social, aproximando o ensino da escrita argumentativa das experiências reais dos estudantes.

Ademais, com este estudo, buscou-se promover um ensino de Língua Portuguesa envolvente, capaz de despertar o desejo dos estudantes pela escrita e de auxiliar os alunos no desenvolvimento de estratégias adequadas no processo de produção textual. Nesse contexto, o objetivo principal deste trabalho foi investigar como um Projeto de Ensino centrado em um gênero argumentativo de cunho reivindicatório, como a carta aberta, pode contribuir para o aprimoramento e/ou desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, auxiliando-os na defesa de pontos de vista e no uso de estratégias argumentativas relevantes e adequadas à construção de posicionamentos críticos em prol de interesses coletivos. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

(i) Potencializar a competência argumentativa dos alunos por meio da leitura, análise e discussão de questões situadas no entorno da comunidade escolar, assim como a exploração de exemplares do gênero carta aberta.

(ii) Capacitar os alunos a compreenderem e produzirem cartas abertas de forma eficaz, considerando os elementos do contexto de produção, incluindo o público-alvo, o propósito comunicativo, o tema e a situação específica.

(iii) Analisar a capacidade discursiva dos alunos na produção de cartas abertas, explorando os aspectos textuais característicos do gênero para a expressão persuasiva e eficaz de opiniões, argumentos e propostas.

(iv) Comparar a produção inicial e final dos alunos, a fim de verificar o desenvolvimento de habilidades linguageiras relacionadas à prática da argumentação na produção de exemplares do gênero carta aberta.

(v) Produzir um audiobook com as cartas abertas criadas pelos alunos e, posteriormente, divulgá-lo em um canal do YouTube pertencente à escola, a fim de que haja a divulgação das reivindicações dos alunos para a comunidade escolar.

Considerando os objetivos relacionados à escrita de textos argumentativos na escola e o desafio de preparar os alunos para essa prática, o projeto de ensino elaborado e aplicado optou, inicialmente, por promover a leitura de textos que despertassem o debate em sala de aula, proporcionando espaço para o posicionamento crítico dos alunos. Também foi levado em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre o contexto sócio-histórico da região à qual pertencem, assim como sua experiência com a escrita de textos reivindicatórios.

Mais uma vez, a experiência e as observações em sala de aula foram fundamentais nessa direção, pois, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi notável a diferença na participação

expressiva dos alunos quando as demandas da sala de aula dialogam com a realidade do estudante. Quando o aluno se sente protagonista no processo de aprendizagem, torna-se mais fácil o ensino de conceitos que podem aprimorar suas habilidades e apontar novos caminhos.

Além dos alertas proveniente da sala de aula, dados recentes, como os divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2023), sinalizam inquietações para os diversos atores educacionais e, ao mesmo tempo, revelam incômodos de cunho afetivo, uma vez que os professores atuantes em sala de aula vivenciam, todos os dias, diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos e, entre elas, problemas diversos relacionadas às práticas argumentativas no tocante à escrita e à oralidade. De acordo com o relatório do PISA, metade dos estudantes de 15 a 16 anos não atingiu o nível básico de leitura no Brasil. O PISA é uma prova aplicada a estudantes de 15 anos em 81 (oitenta e um) países e visa medir o desempenho desses sujeitos em Matemática, Leitura e Ciências. Para o letramento em leitura, o órgão avaliador considera: “A capacidade de compreender, usar, avaliar refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento de seu potencial, e participar da sociedade (localizar, compreender, avaliar e refletir)”.

Dessa maneira, as observações sobre o posicionamento do aluno em sala de aula, as análises dos textos por eles produzidos e a força dos dados estatísticos têm demonstrado a necessidade de capacitá-los para a atividade argumentativa nas diversas esferas sociais. Considerando que as habilidades avaliadas pelo PISA são fundamentais para o papel do estudante na sociedade, essas competências também se expandem para a escrita, sendo ambas essenciais para o exercício da cidadania do aluno.

Resultados como esses, somados aos vários apontamentos feitos por avaliações internas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), demonstram que, além das muitas dificuldades apresentadas pelos estudantes nas diversas áreas educacionais, a falta de habilidade ao lidar com textos argumentativos pode ser um fator impactante que compromete os resultados.

Dessa forma, a pesquisa em questão não é uma novidade, mas avança em alguns pontos sobre o ensino de argumentação na educação básica, e propõe contribuir para uma importante competência, já postulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também revalidada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), qual seja: “[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental [...]” (BNCC, 2017, p. 19).

Ainda que consciente da importância da capacidade argumentativa dos alunos para o papel cidadão, Azevedo (2019) alerta para os muitos obstáculos enfrentados para o trabalho com as práticas do ensino de argumentação na educação básica. Entre os principais desafios, destaca-se a preparação do professor. Azevedo (2019), com base nos estudos de Reboul (2004), enfatiza que o educador desempenha um papel fundamental no empoderamento dos alunos no campo do discurso argumentativo. Para isso, o docente pode adotar diversas metodologias pedagógicas, como direcionar a atenção dos estudantes para temas relevantes, apresentar conceitos de forma acessível e clara, estimular o pensamento crítico e motivar os alunos ao longo do processo de aprendizagem. Além de inseri-los em contextos argumentativos, cabe ao educador promover a comparação de diferentes realidades, contribuindo para que os estudantes desenvolvam posturas sociais mais conscientes e engajadas.

Assim, este trabalho busca contribuir, ainda que de forma modesta, com as práticas de ensino da argumentação em contextos educacionais. No decorrer da pesquisa, são propostas reflexões e estratégias que, em alguma medida, podem servir de apoio a educadores na melhoria das práticas de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa, tornando-a mais acessível e relevante para os alunos. Além disso, destaca-se a importância de um ensino baseado em Projetos, que valorize a argumentação como uma competência essencial à participação ativa na sociedade. Ao integrar teoria e prática, o estudo visa fomentar o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de expressão dos estudantes, preparando-os para produzir cartas abertas que enfrentem desafios comunicativos dentro e fora da escola. Feitas essas considerações de natureza introdutória, apresentamos, no próximo capítulo, os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresentou-se o aporte teórico essencial para a aplicação e análise do projeto de ensino. Inicialmente, discute-se o percurso histórico e algumas perspectivas da argumentação, com base em Reboul (2004) e Perelman (1996). Em seguida, destaca-se a importância da argumentação para a formação crítico-social, a partir das reflexões de Breton (1999) e Freire (1970). Posteriormente, são apresentadas algumas ideias sobre o ensino da argumentação na educação básica, conforme Leal e Morais (2006) e Azevedo (2018, 2019, 2023). Além disso, abordam-se os conceitos de “competências e capacidades argumentativas”, propostos por Azevedo (2013).

O interacionismo na linguagem, fundamentado nos estudos de Vygotsky (2007, 2008, 2011) e Bakhtin (1997, 2016), que também embasa a discussão sobre os gêneros discursivos, em diálogo com as contribuições de Rojo e Barbosa (2015). Nesta pesquisa, a abordagem do ensino e da aprendizagem da argumentação por meio de projetos é ampliada a partir das reflexões de Lopes-Rossi (2006, 2011, 2012, 2015), Fiorin (2018), Swales (2009) e Koch e Elias (2011, 2016). De maneira mais específica, buscou-se conceituar o gênero discursivo carta aberta, escolhido como foco deste estudo, com base nos trabalhos de Franco e Zanutto (2017), Costa (2019) e Bazerman (2020).

### **2.1 Argumentação: história e perspectivas teóricas**

A argumentação é um elemento fundamental nas interações humanas, desempenhando um papel crucial na troca de ideias, na persuasão e na construção de conhecimento. Ao longo da história, o estudo da argumentação evoluiu significativamente, refletindo mudanças nas práticas retóricas e nos paradigmas intelectuais. De acordo com Reboul (2004), a retórica surge, no mundo ocidental, na Sicília grega, por volta de 465 a.C., como uma resposta às necessidades judiciais que surgiram após a expulsão dos tiranos. A ausência de advogados na época levou os cidadãos a buscarem meios para defender suas causas nos tribunais. Foi nesse contexto que Córax e seu discípulo Tísias desenvolveram a "arte oratória" (tekhné rhetoriké), uma coletânea de preceitos práticos para auxiliar os litigantes.

Assim, a retórica nasce como uma ferramenta prática e acessível para a defesa dos direitos dos cidadãos em contextos judiciais. “Segundo Reboul (2004), a definição de Córax, como ‘criadora de persuasão’, reflete a essência da retórica: a capacidade de influenciar e

convencer por meio da palavra.” Este enfoque inicial na aplicação prática da retórica para fins judiciais evidencia sua importância no desenvolvimento das habilidades argumentativas e na construção do discurso persuasivo.

Nesse contexto, o estudioso pontua que a verossimilhança desempenhou um papel central na retórica judiciária da época, pois, não existiam advogados e os litigantes recorriam a logógrafos para redigir suas queixas, apresentadas posteriormente ao tribunal. Os retores ofereciam técnicas persuasivas eficazes, baseadas não necessariamente na verdade objetiva, mas no que parecia provável ou plausível (*eikos*). Esse recurso era essencial para convencer o tribunal, tornando a aparência de verdade mais relevante do que a verdade em si. Assim, a verossimilhança se consolidava como um elemento-chave na argumentação, permitindo aos oradores manipularem percepções e crenças para alcançar seus objetivos.

De acordo com Reboul (2004), a origem literária da retórica surge a partir de Górgias e, para o autor, é significativa devido à introdução de uma retórica que é tanto estética quanto literária. Górgias, nascido por volta de 485 a.C., é considerado um dos fundadores do discurso epidítico, ou seja, do elogio público. Sua atuação transformou a prosa em uma forma eloquente e estética, elevando-a ao mesmo nível da poesia em termos de beleza e complexidade.

O teórico destaca que, até o advento de Górgias, a prosa era vista como funcional e utilitária, enquanto a poesia era a principal forma literária dos gregos. Através de suas inovações, Górgias introduziu figuras de linguagem na prosa, tais como aliteraões, rimas, paronomásias, ritmos frasais, perífrases, metáforas e antíteses. Essas técnicas estilísticas tornaram a prosa uma forma de arte, capaz de capturar a atenção e a admiração do público, de maneira semelhante à poesia.

Os sofistas, Górgias e Protágoras, foram pioneiros na criação e sistematização da retórica como uma arte do discurso persuasivo, na Grécia Antiga, por volta do século V a.C. Eles desenvolveram um ensino abrangente que englobava desde a gramática até a elaboração de discursos, com um forte enfoque na capacidade de persuadir e influenciar o público. Reboul (2004,) pontua alguns aspectos fundamentais do fundamento sofisticado da retórica:

Ensino global: é aos sofistas que a retórica deve os primeiros esboços de gramática, bem como a disposição do discurso e um ideal de prosa ornada e erudita. Deve-se a eles a ideia de que a verdade nunca passa de acordo entre interlocutores, acordo final, que resulta da discussão, acordo inicial também, sem o qual a discussão não seria possível. A eles se deve a insistência no *kairós*, momento oportuno, ocasião que se deve agarrar na fuga incessante das coisas, ao que se dá o nome de espírito da oportunidade ou de réplica vivaz, e que é a alma de qualquer retórica viva (Reboul, 2004, p. 9).

No entanto, o fundamento dado à retórica clássica pelos sofistas, que afirmavam ser “o homem a medida de todas as coisas” (Reboul p. 8), foi duramente criticado por Sócrates e Platão. Sócrates, por meio de seus diálogos, argumentava que essa perspectiva relativista promovida pelos sofistas levava a uma forma de subjetivismo moral e epistemológico que poderia ser perigosa. Para Sócrates, a busca pela verdade deveria ser o objetivo principal, e ele acreditava que existiam verdades universais que podiam ser alcançadas através da razão e do questionamento crítico.

Platão, discípulo do filósofo Sócrates, introduziu a ideia de que a retórica deveria ser subordinada à filosofia. Em seu diálogo "Fedro", ele argumenta que a verdadeira arte da retórica deve ser baseada na compreensão da alma humana e no conhecimento do que é justo e bom. Assim, a retórica platônica é uma ferramenta a serviço da verdade e da moralidade, em oposição à retórica sofística, que é vista como superficial e enganadora.

Segundo Reboul (2004), Platão tinha uma visão profundamente crítica da retórica, especialmente daquela praticada pelos sofistas, a quem acusava de manipulação e distanciamento da verdade. Para Platão, a retórica, quando desvinculada da filosofia, não passava de uma técnica persuasiva voltada para a opinião (*doxa*), em vez do conhecimento verdadeiro (*episteme*).

No Górgias, ele a compara à culinária em relação à medicina, argumentando que, assim como a culinária busca apenas o prazer sem se preocupar com a saúde, a retórica sofística seduz e engana sem se comprometer com a justiça. Na obra Fedro, porém, Platão admite a possibilidade de uma retórica legítima, desde que fundamentada no conhecimento da alma e na busca pela verdade. Dessa maneira, sua crítica não condena a retórica em si, mas sua instrumentalização para fins manipulativos, afastando-a do ideal filosófico.

Ainda, de acordo com Reboul (2004), Platão afirma que a retórica não é verdadeiramente uma *techne* (arte), como pretende ser. O filósofo desmonta a autoridade do retor ao mostrar que seu poder é ilusório, pois ele desconhece a verdade e carece de ciência, especialmente da justiça, que é a única capaz de conceder poder real e felicidade.

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, recebeu sua formação na Academia, mas, após se desvincular dela, fundou o Liceu em Atenas, na Grécia antiga. Embora tenha assimilado de seu mestre a abordagem filosófica reflexiva, foi além ao combiná-la com o empirismo e a sistematização do conhecimento. Essa visão mais estruturada permitiu que ele estabelecesse as bases da Retórica, cujos princípios continuam a influenciar o pensamento e as discussões sobre o tema há milênios (Reboul, 2004; Fiorin, 2018).

Desse modo, Aristóteles redefiniu a retórica ao afastá-la da concepção pejorativa que Platão lhe atribuía e ao reconhecê-la como uma arte essencial para argumentar em contextos nos quais a demonstração científica não se fazia possível. Diferente da matemática, que se baseia em provas irrefutáveis, a retórica opera no campo do verossímil, utilizando noções comuns e o bom senso para construir discursos persuasivos. Assim, Aristóteles não a vê como um mero instrumento de manipulação, mas como um meio legítimo e necessário para lidar com incertezas e conflitos. Ao atribuir-lhe um papel modesto, mas indispensável, ele restaura a retórica, garantindo sua relevância como um recurso racional na busca pela melhor argumentação diante de posições opostas (Reboul, 2004, p. 27).

Assim como Aristóteles redefiniu a retórica com base nos princípios da lógica, foi ele também quem estabeleceu a interrelação entre ambas. A dialética, por sua vez, era um método de investigação filosófica que se fundamentava na troca de argumentos e contra-argumentos, visando alcançar a verdade ou uma compreensão mais profunda de determinado tema. Para Reboul (2004), a dialética se definia como um jogo.

A dialética é, pois, um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras do raciocínio. O papel do inquiridor "é concluir a discussão de modo que o defensor sustente os mais extravagantes paradoxos, como conseqüências necessárias de sua tese" (159 b). Ao outro, em contrapartida, cabe defender sua tese por todos os meios. O essencial é que cada um mostre que raciocinou bem e utilizou todos os argumentos a seu alcance. E esse "mostrar" já não é simples aparência; é o sofista que raciocina na aparência, exatamente como o trapaceiro, que faz de conta que está jogando. Quanto à dialética, é uma argumentação que vai da aparência à aparência, mas raciocinando de modo real, quer dizer, correto (Reboul, 2004, p. 32).

Na interrelação entre a dialética e a retórica, Aristóteles pontua de que maneira elas se relacionam, delimitando o que é de cada uma. Aristóteles introduz os elementos de persuasão na retórica, que são distintos da dialética, identificando três tipos de provas (*pisteis*): ethos, pathos e logos. O ethos refere-se à credibilidade e caráter do orador, que influenciam a disposição do público em acreditar no discurso apresentado. O pathos apela às emoções do público, criando uma conexão emocional que facilita a persuasão. O logos, por sua vez, baseia-se no raciocínio lógico e nos argumentos racionais apresentados pelo orador, constituindo o elemento propriamente dialético da retórica. Esses três elementos são fundamentais para a eficácia da retórica, pois combinam aspectos éticos, emocionais e racionais para construir um discurso persuasivo e convincente (Reboul, 2004, p. 36).

Nesta nova configuração, Aristóteles institui o sistema retórico, que compreende as quatro fases fundamentais pelas quais deve passar aquele que compõe um discurso. Essas partes

incluem a invenção (*heurésis*), que envolve a busca por argumentos e meios de persuasão relacionados ao tema; a disposição (*taxis*), referente à organização interna dos argumentos no discurso; a elocução (*lexis*), focada na composição estilística do discurso, onde entram as famosas figuras de estilo, como antíteses, metáforas e perífrases; e, finalmente, a ação (*hypokrisis*), que se refere à proferição efetiva do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos (Reboul, 2004, p. 43-44).

A fase da invenção, conforme descrita por Aristóteles, envolve a reflexão sobre o tema do discurso e a escolha do gênero apropriado para o assunto. Antes de iniciar um discurso, é necessário questionar sobre o que ele deve tratar, ou seja, o tipo de discurso e o gênero que melhor se adequa ao tema. A escolha do gênero é crucial, pois também influencia a interpretação do discurso. Segundo Reboul (2004, p. 44), “Os antigos identificaram três gêneros oratórios principais: judiciário, deliberativo (ou político) e epidíctico”

Justificando a escolha do gênero, Aristóteles traz ao debate um novo elemento essencial: o auditório. Reboul (2004) explica a relação entre o auditório e o gênero escolhido.

Por que exatamente três? Aristóteles responde: "porque há três espécies de auditório" (Retórica, 1358 a); é a necessidade de adaptar-se a eles que confere traços específicos a cada gênero: conforme as pessoas a quem nos dirigimos, não falaremos da mesma maneira. O discurso judiciário tem como auditório o tribunal; o deliberativo, a Assembléia (Senado); o epidíctico, espectadores, todos os que assistem a discursos de aparato, como panegíricos, orações fúnebres ou outras (Reboul (2004, p.45).

Conforme Reboul (2004), Aristóteles, descreve os atos específicos associados aos três tipos principais de discurso: o judiciário, o deliberativo e o epidíctico. No discurso judiciário, os atos centrais são a acusação e a defesa, focados na determinação da justiça em contextos legais. O discurso deliberativo envolve aconselhar ou desaconselhar sobre questões de interesse público, tais como paz ou guerra, defesa, impostos, orçamento, importações e legislação, com o objetivo de guiar decisões políticas e administrativas. Já o discurso epidíctico é caracterizado pela censura ou louvor, frequentemente exaltando homens, categorias de indivíduos, cidades ou figuras lendárias, como Helena, e é utilizado para celebrar ou criticar, geralmente em contextos cerimoniais e comemorativos. Esses atos refletem as diferentes funções e objetivos de cada gênero retórico, moldando a forma e o conteúdo do discurso conforme a situação e o auditório.

A segunda fase do sistema retórico, conhecida como disposição, está diretamente ligada à organização interna do discurso, garantindo sua clareza e eficácia persuasiva.

De acordo com Reboul (2004, p. 54-60), a disposição estrutura o discurso em quatro partes essenciais: *o exórdio*, que introduz o tema e busca captar a atenção do público; *a*

*narração*, responsável por expor os fatos e fornecer o contexto necessário à argumentação; *a confirmação*, onde são apresentados os argumentos e as provas que sustentam a tese defendida; dedicando tempo à refutação das teses contrárias, tendo o *logos* e o *pathos* como técnicas essenciais; e, por fim, *o epílogo*, que encerra o discurso, reforçando os pontos principais e buscando provocar um impacto final no ouvinte.

Dessa forma, *a disposição* no discurso não apenas organiza os argumentos, mas também se configura como um argumento em si, conduzindo o público por um percurso lógico até o objetivo proposto. Comparada a um caminho, essa estrutura pode seguir um preâmbulo, que orienta o discurso, ou uma digressão, que desvia temporariamente sua trajetória. Além disso, a disposição possui uma função heurística, pois permite estruturar o pensamento por meio de perguntas sucessivas, garantindo coerência e encadeamento lógico das ideias. Assim, conforme a tradição retórica sugere, o verdadeiro plano do discurso muitas vezes só se revela plenamente após sua redação e elocução (Reboul, 2004, p. 60).

Aliás, Reboul (2004) diz que *a elocução*, em um contexto mais técnico, refere-se à composição de um discurso. Segundo Cícero, entre os quatro componentes da retórica, esse aspecto é fundamental para o orador, servindo como meio pelo qual ele articula seus pensamentos. Esse princípio é aplicável a todas as formas de criação literária: quando produzo um livro, posso possuir amplo conhecimento e vários conceitos, além de um esboço bem estruturado; no entanto, meu manuscrito permanece inexistente até que eu o traduza por escrito. ademais, é incerto se o produto revelará ideias alternativas e uma estrutura totalmente distinta em comparação com minha concepção inicial. “O ato genuíno de criatividade transparece na transição da fase preparatória para o artefato escrito “(Reboul, 2004, p. 61).

Por último, passemos *à ação*, a última operação discursiva postulada na sistematização que Aristóteles propôs para a retórica. Antes associada à interpretação teatral, a ação continua sendo um elemento essencial na retórica, indo além da voz e da respiração para incluir gestos, expressões faciais e posturas corporais. Como destaca Quintiliano - importante retórico e educador romano do século I d.C. - a ação é indispensável ao discurso persuasivo, pois contribui para a transmissão eficaz da mensagem. No contexto atual, sua relevância permanece, especialmente em um mundo dominado pela comunicação de massa, onde a expressividade do orador, tanto oral quanto corporal, potencializa o impacto e a compreensão de sua fala (Reboul, 2004).

Desse modo, observa-se que Aristóteles destacou-se como pioneiro ao analisar a retórica com rigor filosófico, estruturando seus procedimentos argumentativos e estabelecendo categorias e técnicas que permanecem relevantes até os dias atuais. O filósofo grego transforma

a retórica em algo “muito mais plausível e eficaz. Entre o ‘tudo’ dos sofistas e o ‘nada’ de Platão, a retórica se contenta com ser alguma coisa, porém de valor certo” (Reboul, 2004, p. 24).

A retórica, sistematizada por Aristóteles como um instrumento essencial da argumentação racional, passou por um longo período de prestígio na antiguidade, mas enfrentou um processo de decadência com o advento do racionalismo moderno, que privilegiou a lógica formal em detrimento da persuasão. No entanto, no século XX, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em sua obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (1996[1958]), resgatou a importância da retórica ao desenvolver essa obra, que reintegrou a argumentação ao campo filosófico e jurídico. Diferente da lógica formal, essa abordagem considera o contexto e o público, reafirmando a retórica como um meio legítimo de construção do conhecimento e da persuasão eficaz.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 6), “a retórica antiga ficou conhecida como a arte de falar em público de maneira persuasiva”. Nesse contexto, a retórica envolvia o uso da linguagem falada e do discurso perante a uma multidão reunida em espaços públicos, com o objetivo de obter a adesão da plateia a uma tese apresentada. O autor enfatiza que a meta da arte oratória é a adesão dos espíritos, semelhante a qualquer forma de argumentação. O estudioso discute ainda a limitação do estudo da argumentação apenas à apresentação oral ou a um tipo específico de audiência, como uma multidão reunida em uma praça.

Por outro lado, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) mantêm da retórica clássica o conceito de audiência, que é invocado instantaneamente ao contemplar um discurso. Cada oração é dirigida a uma audiência, e é bastante comum ignorar que esse princípio se estende a todas as formas de expressão escrita. Embora a retórica seja formulada como uma resposta direta ao público, a ausência física dos leitores pode levar o autor a se perceber erroneamente como isolado no mundo, apesar da realidade de que seu texto é perpetuamente influenciado, consciente ou inconscientemente, pelos indivíduos com quem pretende se comunicar. Sobre isso, vale pontuar:

O que conservamos da retórica tradicional é a idéia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996. p. 7).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) enfatizam que a essência da retórica está na argumentação e no processo de apresentar ideias a um público. O que importa é a interação entre o orador e o auditório, independentemente de a comunicação ser feita através da fala ou da escrita.

Assim, por razões de comodidade técnica e para jamais perder de vista esse papel essencial do auditório, quando utilizarmos os termos discurso, orador, e auditório, entenderemos com isso a argumentação, aquele que se apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma de expressão fragmentária do pensamento (Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 7).

A adaptação da Retórica Clássica à Nova Retórica evidencia a ampliação do conceito de discurso, que vai além da simples oralidade e se estabelece como um processo argumentativo direcionado a um auditório. Enquanto Aristóteles já reconhecia a importância do público na construção da persuasão, a Nova Retórica, desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), reforça essa centralidade ao considerar a argumentação como um fenômeno que ocorre tanto na fala quanto na escrita. Dessa forma, o discurso não é apenas uma estrutura formal, mas uma interação entre orador e destinatários, cuja eficácia depende da recepção e da interpretação das ideias transmitidas.

Assim, na Nova Retórica, a argumentação destaca-se como um processo indispensável para obter a adesão dos espíritos, especialmente quando não há consenso sobre as provas ou interpretações apresentadas. A linguagem desempenha um papel crucial neste contexto, pois é por meio dela que se busca persuadir e convencer, utilizando recursos discursivos eficazes. Embora as crenças mais sólidas muitas vezes não necessitem de provas explícitas e a experiência, tanto externa quanto interna, seja fundamental para a adesão, a argumentação se torna necessária quando há divergências sobre o valor ou a interpretação dessas provas. Portanto, a nova retórica não só se preocupa com a técnica linguística, mas também com a capacidade de formular argumentos convincentes que superem as discordâncias e promovam um entendimento compartilhado (Perelman, 1996).

## **2.2 Argumentação como prática social**

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) promovem uma verdadeira “reviravolta” no estudo da Retórica. Esses estudiosos, ao romperem com a concepção da razão e do raciocínio, vinda

de Descartes (1970), reata com a dicotomia de Aristóteles, “para quem certas discussões eram do domínio da ciência e outras, da retórica” (Breton, 2004, p. 19).

Segundo Pires (2020), na obra “A argumentação na comunicação”, publicada em 1996, Breton se destaca na área das ciências da comunicação ao conceituar a argumentação como prática essencial nos estudos de comunicação social. Enraizado na antropologia da fala e nas metodologias comunicativas, Breton explora a história acadêmica da retórica, entendendo o argumento como um processo interativo usado para convencer e persuadir. Ele apresenta diversos modos de análise argumentativa, utilizando exemplos do discurso cotidiano, publicidade, propaganda e retórica política, e fornece uma visão abrangente da evolução da argumentação como fenômeno linguístico, social e político, destacando sua importância na sociedade do século XX (Pires, 2020, p. 14).

Nessa perspectiva, Breton (1999) destaca que argumentar não se limita a uma estrutura lógica, mas envolve dimensões éticas e retóricas que influenciam a maneira como as ideias são recebidas e debatidas na sociedade. Assim, a argumentação é um processo dinâmico e interativo, refletindo valores, crenças e relações de poder dentro de uma comunidade discursiva.

Para o antropólogo, a argumentação é um instrumento essencial para a participação cidadã, pois permite que os indivíduos expressem suas ideias e influenciem debates públicos de forma racional e ética. O estudioso acrescenta ainda que a falta de competência argumentativa pode aprofundar desigualdades culturais e sociais, limitando a participação efetiva dos cidadãos na vida democrática. Saber argumentar não é apenas uma questão de persuasão, mas uma forma de construir discursos que promovam o diálogo e a deliberação coletiva. Dessa maneira, uma sociedade verdadeiramente democrática deve garantir que todos tenham acesso aos meios necessários para desenvolver essa competência, evitando a exclusão e fortalecendo a cidadania (Breton, 1999, p. 19).

A argumentação, entendida como uma prática social, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, na mediação de conflitos e na formação de opiniões dentro de uma sociedade. Breton (1999, p. 32) destaca que “argumentar é também escolher, em uma opinião, os aspectos que a tornarão aceitável para um dado público”. Essa perspectiva enfatiza que a eficácia de um argumento está intrinsecamente ligada à sua adequação ao contexto sociocultural e às expectativas do público-alvo. Assim, a argumentação transcende a mera estrutura lógica, incorporando dimensões éticas e retóricas que refletem os valores e as crenças de uma comunidade específica.

Paulo Freire, ao defender a dialogicidade na educação, destaca que a existência humana é inseparável da palavra verdadeira, aquela que transforma o mundo e possibilita a construção

do conhecimento. Esse pensamento se alinha à argumentação como instrumento de cidadania, pois argumentar significa não apenas expressar ideias, mas participar ativamente do debate social, problematizando a realidade e contribuindo para sua transformação. Assim como Freire (1970) enfatiza que o diálogo é um processo contínuo de pronunciar e modificar o mundo, a argumentação permite que os cidadãos exerçam sua voz de maneira crítica, promovendo a reflexão coletiva e fortalecendo a democracia. Dessa forma, tanto a dialogicidade quanto a argumentação são ferramentas essenciais para a emancipação e a participação ativa na sociedade.

Na prática pedagógica, a relação entre dialogicidade e argumentação manifesta-se na criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza a participação ativa dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Inspirado na visão freireana, o educador deve atuar como mediador do diálogo, incentivando a troca de ideias e a problematização da realidade, permitindo que os alunos desenvolvam sua capacidade argumentativa. Quando a sala de aula se torna um espaço democrático de expressão e escuta, os estudantes aprendem não apenas a argumentar, mas também a respeitar diferentes pontos de vista, fortalecendo sua formação como cidadãos críticos e atuantes. Dessa forma, a prática pedagógica baseada na dialogicidade e na argumentação contribui para a emancipação dos sujeitos, preparando-os para intervir de maneira reflexiva e transformadora na sociedade.

### **2.3 Argumentação: competência argumentativa e ensino**

Em um estudo realizado por Leal e Moraes (2006), foram analisados alguns pressupostos sobre a capacidade de argumentação de crianças e adolescentes. Apesar de os pesquisadores constatarem que as crianças encontram mais facilidade na elaboração de textos narrativos, os estudiosos confirmaram, a partir de análises de textos produzidos por crianças e adolescentes em diferentes níveis de escolaridade, que eles são, sim, potencialmente capazes de produzir textos argumentativos. Nesse sentido, fazem a seguinte colocação:

Apontamos indícios de que, embora as crianças sejam potencialmente capazes de elaborar estratégias diversificadas para defender seus pontos de vista, é na escola que elas mais podem refletir sobre tais estratégias e desenvolver outras que sejam adequadas às variadas finalidades que guiam nossas atividades de elaborar textos (Leal e Moraes, 2006, p. 233).

Ainda em relação à pesquisa realizada, Leal e Moraes (2006) defendem que o ensino da argumentação deve acontecer sob uma visão sociointeracionista da linguagem, com valorização

dos contextos. Pois, como apontam Azevedo *et al.* (2023, p. 19), no movimento argumentativo de defender e refutar ideias, os interlocutores mobilizam argumentos que são construídos a partir de dados com respaldo na ciência, no discurso de autoridade, no senso comum, na crença ou em informações de diferentes naturezas. Esses dados são essenciais para que os sujeitos possam empreender uma interação argumentativa.

Em vista disso, Azevedo *et al.* (2023) acrescentam que a participação dos sujeitos numa interação comunicativa, contextualizada em situações - sejam elas simples e informais ou mais formais e complexas - exige dos atores a partilha de noções conhecidas ou supostas em torno das circunstâncias que afetam a vida das pessoas no mundo. Assim, os autores consideram que, nas situações familiares ou sociais já conhecidas, os sujeitos precisam encontrar meios para mobilizar o outro de acordo com objetivos predefinidos. Observam ainda que os temas que suscitam a argumentação podem ser variados - pertencentes ao campo da vida pública, da vida privada, da vida acadêmica, da vida política etc. - podendo as interações argumentativas acontecerem em torno de um fato corriqueiro.

No entanto, também há outras interações que são consideradas mais complexas e que solicitam das pessoas níveis mais altos de conhecimentos técnicos ou científicos, ocorrendo em circunstâncias mais normatizadas. “Nesse segundo caso, a capacidade de argumentar com consistência é mais exigente e requer o domínio de estratégias e procedimentos específicos, que só são conhecidos se houver ensino direcionado” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 20).

Logo, torna-se imprescindível discutir os mecanismos ensináveis para o desenvolvimento da competência e da capacidade discursiva dos sujeitos. Consoante com Azevedo (2013), o caráter multifacetado e polissêmico dos conceitos de competência e capacidade faz com que assumam várias definições concebidas por diferentes estudiosos. No entanto, dentro da temática sociodiscursiva e da análise de produção de textos, a autora define a noção de competência como:

a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, que se apoia em conhecimentos específicos, mas não se limita a eles. Como acaba revelando a capacidade de gestão de situações cotidianas, requer ações concretas que integrem saber, poder, várias habilidades e esquemas mentais de regulação (Azevedo, 2013, p. 41)

Em uma reflexão sobre a linguagem como uma atividade humana que ocorre nas relações sociais, em que os enunciados assumem a materialidade dos diversos discursos presentes nas interações humanas, Azevedo (2013) define algumas referências para o conceito de Competência, a saber:

(i) refere-se à possibilidade de adoção de posições enunciativas que refletem lugares sociais ocupados pelo sujeito (eixo das situações);

(ii) por ser uma atividade linguageira, reúne diversas capacidades de linguagem (de ação, discursiva, linguísticas, argumentativas...), relacionadas ao que é necessário saber e fazer na compreensão e produção de textos (evolução no eixo do tempo);

(iii) em uma perspectiva bakhtiniana, associa-se às capacidades que dizem respeito a estruturas materiais e simbólicas, orientadas para finalidades enunciativas e estabelecidas pelo sujeito em uma relação dialógica (integração do eixo das situações ao eixo do tempo);

Paralelamente a isso, Azevedo (2013) considera que investigar as competências discursivas é explicitar as capacidades de linguagem que possibilitam a adaptação do sujeito à situação específica de uso. Dessa maneira, a autora considera que competência e capacidade não são isoláveis, apesar da singularidade. Em uma análise comparativa entre os conceitos, Azevedo especifica três características principais para a capacidade

Podem transitar entre as disciplinas escolares ou áreas de conhecimento (transversalidade), são desenvolvidas ao longo da vida (evolutividade) e interagem, ou seja, combinam-se entre si, gerando novas capacidades (transformação), sempre em situações que colocam as pessoas em relação (relações interpessoais e sociais) (Azevedo, 2013, p. 40).

Frente às reflexões de Azevedo (2013), entende-se que, em um processo interativo, a dialogicidade contribui para o desenvolvimento da competência e da capacidade discursivas. Esse desenvolvimento não ocorre aleatoriamente, mas depende de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas que considerem características linguísticas, textuais, discursivas e interacionais dos gêneros do discurso, mobilizados em situações argumentativas.

Azevedo (2019) pontua ainda que, desde Aristóteles, filósofo grego do século V a.C., a argumentação, estruturada pela disciplina da Retórica, funciona como um instrumento de empoderamento social. No século XXI, a crescente necessidade de sustentar posicionamentos diante de questões controversas intensifica os desafios para os estudiosos da argumentação. Um dos principais desafios é desenvolver modelos pedagógicos e argumentativos que considerem as demandas sócio-históricas da contemporaneidade, garantindo que a prática argumentativa acompanhe a complexidade dos debates atuais (Azevedo, 2019, p. 20).

Dessa forma, reconhece-se que o ensino da argumentação se beneficia significativamente da perspectiva interacionista, a qual concebe a linguagem como um fenômeno social e em constante transformação. Ao orientar práticas pedagógicas centradas no

diálogo e na construção coletiva de sentidos, essa abordagem permite que os alunos desenvolvam suas habilidades argumentativas de maneira contextualizada e significativa. Ademais, ao valorizar o papel das interações na linguagem, o interacionismo contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos, capazes de interpretar e participar ativamente das dinâmicas sociais e culturais que permeiam os discursos argumentativos.

## **2.4 Interação social e aprendizagem em Vygotsky**

De acordo com Vygotsky (2007), psicólogo russo, cujas ideias influenciaram profundamente a psicologia do desenvolvimento, a interação social desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Esta se constitui um dos pilares essenciais na formação do conhecimento e no crescimento cognitivo das pessoas. A escola, como instituição principal para a formação do homem na sociedade, tem o papel de promover o interacionismo para facilitar a aprendizagem dos alunos e conduzi-los a uma ação em seu meio. Para Vygotsky (2007, 2008), a interação social é importante, pois permite ao homem exercer um papel social e histórico frente ao meio ao qual pertence.

Vygotsky (2007, 2008) destaca a relevância dos processos de aprendizado no desenvolvimento humano. Oliveira (1993, p. 57), ao discorrer sobre a teoria do pensador russo, destaca que, para Vygotsky, "desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas". De acordo com Oliveira (1993), o psicólogo afirma que, embora haja um percurso de desenvolvimento natural definido pela maturação do organismo, é a interação do indivíduo com o ambiente cultural que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento (Oliveira, 1993, p. 56).

Oliveira (1993, p. 58) pontua que, para Vygotsky (2007, 2008), "a concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie". Assim, a interação social é crucial para que as crianças internalizem e adquiram conhecimento. Nesse contexto nasce o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança/adolescente pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a assistência de um indivíduo mais competente. Essa interação social entre a criança/ adolescente e um parceiro mais experiente - como um professor ou um colega - é essencial para impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (2007) existem dois níveis de desenvolvimento, o nível real e o nível potencial, e a (ZPD) seria o deslocamento entre esses dois níveis. Ou seja, o nível real é aquele em que o indivíduo consegue a solução dos problemas de forma independente, enquanto o nível potencial será resolvido com uma colaboração, um suporte capaz de ajudá-lo na realização do propósito. Assim na Zona de Desenvolvimento Proximal, a interação social permite que a criança/adolescente seja guiada por meio de atividades e desafios que estão ligeiramente além do seu nível atual de compreensão ou habilidade. O parceiro mais experiente oferece suporte, instrução, modelagem para ajudar a criança/adolescente a alcançar um nível mais avançado de compreensão ou realização.

Dessa forma, com o aporte da (ZDP), o indivíduo vai em busca de desenvolver as funções que estão em amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Assim, percebe-se que a relação entre os dois níveis de desenvolvimento está em constantes transformações, sendo permeada de movimentos que acontecem dentro das relações sociais, em que um indivíduo se vale do suporte do outro para uma transformação mútua. No contexto escolar, essa concepção constitui-se como um mecanismo impulsionador da aprendizagem, na medida em que a escola configura-se como um ambiente propício às interações que ocorrem entre os pares e, sobretudo, entre alunos e professores. Nesse cenário, o professor — agente central na mediação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — mobiliza seus aportes teóricos e metodológicos na promoção de avanços que não se desenvolveriam de forma espontânea.

Assim, a teoria de Vygotsky evidencia como o apoio de um mediador mais experiente pode ajudar os estudantes a alcançarem níveis mais avançados de argumentação e pensamento crítico, que são construídos num processo linguístico dialógico, no qual a interação social ocupa um papel central. Esse processo não apenas fomenta o aprendizado colaborativo, mas também estimula os estudantes a internalizarem conceitos e estratégias argumentativas, possibilitando-lhes participar de forma ativa e consciente nas práticas sociais e discursivas.

## **2.5 Conceção sociointeracionista da linguagem**

A concepção sociointeracionista da linguagem enfatiza o papel central do diálogo e da interação na construção dos significados linguísticos, reconhecendo a linguagem como uma atividade complexa e dinâmica que surge das interações sociais. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992) apud Fuza et al. (2011, p. 479), "a língua se constitui em um processo ininterrupto,

realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas". Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

A língua, como um processo vivo de interação postulado por Bakhtin/Volochinov (1992), coaduna com o pensamento de Vygotsky apud Oliveira (1993), que também entende o desenvolvimento da linguagem como um processo de interação. Vygotsky, na psicologia do desenvolvimento, enfatiza a relação intrínseca entre linguagem, pensamento e desenvolvimento cognitivo. Ele defende que a linguagem desempenha um papel central na formação da cognição e que as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Por sua vez, Bakhtin (1992) enfatiza o caráter social e dialógico da linguagem. Ele destaca que a linguagem não é uma estrutura estática, mas um fenômeno dinâmico e socialmente construído, moldado por interações sociais e contextos históricos. Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente interativa, constituindo-se um espaço de diferentes vozes sociais que se manifestam a partir de enunciados que se materializam em gêneros do discurso. Para o estudioso, nessa relação de interação:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Para Koch (2002) *apud* Fuza *et al* (2011), nessa concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Assim, a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais ou não. Fuza *et al* (2011, p. 490) afirma que "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos."

Logo, torna-se indispensável que as aulas de língua sejam organizadas a partir de textos, tendo os gêneros do discurso como ferramentas norteadoras das interações. Para tanto, essa pesquisa prevê o ensino de competências argumentativas partindo de gêneros discursivos de esfera pública, valorizando os espaços onde se dão as relações entre estudantes e seu contexto social.

## 2.6 Os gêneros discursivos: algumas considerações

A compreensão dos gêneros discursivos é fundamental para entender como a linguagem se manifesta na sociedade. Mikhail Bakhtin, filósofo russo, propôs o conceito de gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin, esses gêneros são conjuntos de enunciados estáveis que compartilham características determinadas pela cultura, fatores linguísticos e instituições. Eles permitem ordenar a comunicação, tanto oral quanto escrita (Bakhtin, 1997).

A teoria de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros do discurso é fundamental para compreendermos a variedade e a complexidade das formas de linguagem utilizadas em diferentes contextos sociais. Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso não são apenas formas fixas de comunicação, mas sim construções dinâmicas e situacionais que refletem as interações sociais, culturais e históricas entre os indivíduos. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros estão condicionados às esferas sociais, que se manifestam através de enunciados. Para ele:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 280)

A ideia de esfera social, construída por Bakhtin, representa os diferentes contextos ou domínios nos quais ocorrem as interações comunicativas, cada uma com suas próprias características. O pesquisador russo enfatiza que elas não são entidades estáticas, mas espaços dinâmicos nos quais os indivíduos interagem e se comunicam por meio dos gêneros do discurso. Cada esfera social possui suas próprias regras linguísticas, costumes, tradições e formas de interação que moldam a linguagem utilizada dentro dela. Essas esferas sociais podem ser diversas e variadas, tais como a esfera acadêmica, a esfera literária, a esfera política, a esfera familiar, a esfera religiosa, entre outras. Os gêneros do discurso dentro das esferas sociais são classificados entre primários e secundários a partir da análise dos aspectos contextuais e sociais do gênero, sendo levados em conta os elementos que o constituem (conteúdo temático, forma composicional e estilo de linguagem).

Rojo e Barbosa (2017), em diálogo com a materialidade dos gêneros primários e secundários caracterizados por Bakhtin, os define da seguinte maneira:

Chama-se de gêneros primários aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skipe, torpedos e posts em certos tipos de blog. Por outro lado, há os gêneros secundários, que servem a finalidade públicas de vários tipos, em diversos esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição (Bakhtin (2003[1952-1953/1979] *apud* Rojo e Barbosa, 2017, p. 18).

Como salientaram as autoras Rojo e Barbosa (2017), os gêneros primários e secundários são analisados frente à sua complexidade, tendo os primários uma ligação mais forte com a oralidade, enquanto os secundários são predominantemente associados à escrita e à sua padronização. Bakhtin (2003) reconhece que essas categorias não estão estritamente separadas e que há uma relação dinâmica entre os gêneros primários e secundários. Por exemplo, ao analisarmos o gênero carta, percebe-se que esse gênero foi se ampliando no decorrer do tempo. Antes, toda vez que se referia à carta, lembrava-se da carta pessoal.

Na atualidade, sabe-se que esse já não é um gênero tão comum, tornando-se mais habituais as cartas argumentativas. Entretanto, sabe-se que, em alguns aspectos, as demais cartas mantêm algumas características do gênero carta pessoal, que podemos dizer ser mais simples e individuais do que as cartas argumentativas. Portanto, essa distinção entre gêneros primários e secundários permite uma compreensão mais ampla da diversidade de formas da linguagem e suas funções dentro dos contextos sociais, ressaltando como a comunicação humana é moldada por uma variedade de práticas discursivas.

### **2.6.1 Os gêneros como objeto de ensino/aprendizagem da argumentação**

Os gêneros discursivos desempenham um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da argumentação, pois oferecem contextos reais de uso da linguagem e possibilitam o desenvolvimento de habilidades discursivas essenciais.

De acordo com Lopes-Rossi (2006), o trabalho com gêneros discursivos, deve ser pautado, prioritariamente nas condições de produção e circulação do gênero. A autora destaca que todo projeto voltado para a leitura e a produção escrita deve começar com a análise dessas características, especialmente quando fundamentado no conceito de gêneros discursivos de

Bakhtin. Segundo essa perspectiva, toda manifestação linguística deve ser compreendida como uma prática social, inserida em um contexto sócio-histórico específico.

Ao iniciar o trabalho com gêneros, partindo do contexto sociocomunicativo os alunos são expostos a estruturas e estratégias argumentativas variadas, o que contribui para a construção do pensamento crítico e para a capacidade de se posicionar de forma coerente e persuasiva. Dessa forma, essa abordagem amplia as oportunidades de interação e expressão, tornando a argumentação mais significativa no contexto escolar.

A estudiosa ressalta que além dos aspectos discursivos - a base para o início do estudo de qualquer gênero discursivo - deve considerar o fato de que cada gênero se constitui -se de vários níveis de organização, devem ser observados a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo, marcas enunciativas mais típicas. Essas sequências de procedimentos sugerida subsidiam as atividades de produção escrita dos alunos.

Em conformidade, com essa organização esperada para cada bloco de texto de um determinado gênero, Swales (2009) desenvolveu o modelo Create a Research Space (CARS), que é uma estrutura amplamente utilizada na escrita acadêmica, especialmente na introdução de artigos científicos. Ele descreve um padrão retórico recorrente na apresentação de pesquisas, organizando a introdução em três movimentos principais, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

<b>MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO</b>		
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou	↓
Passo 2 - Fazer generalização/ões quanto ao tópico	e/ou	Diminuindo o esforço retórico
Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)		
<b>MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHOS</b>		
Passo 1A - Contra-argumentar	Ou	↓
Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento	Ou	Enfraquecendo os possíveis questionamentos
Passo 1C - Provocar questionamento	Ou	
Passo 1D - Continuar a tradição		
<b>MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS</b>		
Passo 1A - Delinear os objetivos	Ou	↓
Passo 1B - Apresentar a pesquisa		
Passo 2 - Apresentar os principais resultados		Explicitando o trabalho
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo		

Fonte: Swales (2009).

Entende-se que em maior ou menor medida esse modelo pode ser aplicado para a leitura e análise o ensino de gêneros discursivos na escola. Ainda que dada as variações e os diferentes

contextos em que os gêneros são produzidos, alguns podem ter ou não todos os movimentos esperados, como já previsto por Swales (2009). De qualquer maneira, a leitura analítica dos exemplares de gêneros a serem produzidos na escola contribuem para que o aluno desenvolva um entendimento macro dos blocos textuais que compõem um determinado gênero. Esse processo permite que o estudante entenda a função comunicativa do texto, compreendendo como os elementos estruturais se organizam para atingir um propósito discursivo específico. Além disso, ao reconhecer esses padrões, os alunos aprimoram suas habilidades de leitura crítica e interpretação, tornando-se mais conscientes das estratégias argumentativas empregadas em diferentes contextos.

Nesse sentido, os estudos de Lopes-Rossi (2006) propõem procedimentos para o ensino de gêneros discursivos que dialogam em alguma medida com o modelo criado por Swales (2009), uma vez que ambos sugerem a leitura e análise de *corpus*, que permite aos alunos compreenderem a organização textual e o propósito comunicativo dos gêneros, como se observa abaixo.

Quadro 2 - Procedimentos úteis para o estudo de um gênero discursivo

Procedimentos úteis para o estudo de um gênero discursivo, qualquer que seja ele, a fim de que sejam consideradas suas principais características discursivas, composicionais, linguísticas, de estilo e enunciativas.		
I.	Um <i>corpus</i> para análise	O procedimento inicial para o estudo é a seleção de um conjunto de textos do gênero escolhido
II.	Considerações sobre as condições de produção e circulação do gênero	O estudo do contexto enunciativo de um gênero discursivo requer, como primeiro procedimento, considerações a respeito da função comunicativa (finalidade) do gênero escolhido na nossa sociedade. A associação da função do gênero a um contexto enunciativo pode se dar, de modo geral, com perguntas como: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
III.	O conhecimento das características composicionais do gênero	As características composicionais de um gênero discursivo são identificáveis com uma leitura global dos exemplos do <i>corpus</i> em análise. Todos os elementos que compõem o gênero discursivo, sejam eles verbais ou não-verbais, com relação ao posicionamento e ao tamanho, como: título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, tipos das

	letras (fontes), cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção, devem ser observados. As características do suporte possível ou adequado para aquele gênero também devem ser consideradas.
IV. O conhecimento das características do texto verbal e dos elementos não-verbais do gênero	A organização e as características do texto verbal e os elementos não-verbais de um gênero discursivo são identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos do <i>corpus</i> e observação de como as informações se posicionam no suporte. No caso do texto verbal, deve-se perguntar com que informações começa, como se desenvolve, como termina, qual o padrão geral de organização do texto ou quais as variações possíveis. Nessa leitura detalhada, também se explora o tema do texto, o que completa o exercício de leitura.
V. O conhecimento de características linguísticas	Uma leitura mais detalhada dos exemplos para observação do nível de formalidade do texto, do tom, do vocabulário empregado, das construções frasais, do uso de recursos de pontuação e de qualquer outro aspecto microestrutural.
VI. O conhecimento de marcas enunciativas	A leitura mais detalhada dos exemplos do <i>corpus</i> de textos do gênero discursivo alvo da investigação do professor ou dos alunos permite a identificação de marcas formais do texto, tais como palavras, aspas, verbos, destaques gráficos e outras, responsáveis, entre muitos aspectos, pela imagem que o enunciador quer passar de si, pela imagem que atribui ao codenunciado, pelo tom do texto, por outras vozes que o enunciador traz para o texto, pelo nível de comprometimento que assume com as informações, por como se mostra no texto usando a primeira pessoa verbal, ou procura se ocultar por meio de formas verbais impessoais, pela modalização do discurso, entre tantas outras possíveis, como aponta Maingueneau (2001) apud Lopes-Rossi (2006).

Fonte: Lopes-Rossi, 2006.

Em observância aos procedimentos requeridos para o trabalho com os gêneros discursivos, a autora elaborou um modelo de projeto de ensino que pode ser adaptado a diferentes realidades. Nesse modelo, Lopes-Rossi (2006) propôs o uso de módulos didáticos, organizados da seguinte forma: i) Módulo Didático I – leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo a ser produzido; ii) Módulo Didático II – produção escrita do gênero, considerando suas condições típicas de produção; iii) Módulo Didático III –

divulgação das produções dos alunos ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Os módulos em detalhes podem ser vistos no segundo capítulo deste trabalho.

Dessa maneira, à luz dos estudos de Lopes-Rossi (2011), os módulos sugeridos pela professora foram inspiradores para o trabalho com o gênero discursivo “carta aberta” em uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A escolha dessa turma se deu pelo desejo de potencializar o senso crítico e a competência argumentativa dos estudantes. Assim, esses procedimentos nortearam o trabalho com a leitura, a produção e a divulgação das cartas abertas.

De acordo com Lopes-Rossi (2012), vários fatores convergem para a construção dos sentidos dos enunciados, tanto em níveis micro quanto macrotextuais, todos contribuindo para a intenção comunicativa do texto. Assim, ao ler e analisar diferentes exemplares textuais, é possível identificar contribuições oriundas de diversos estudos. Nesse contexto, foram fundamentais os estudos de Fiorin (2018) para dimensionar a importância dos argumentos nos textos lidos e analisados. Segundo o linguista, “os argumentos são razões contra determinada tese ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial, etc.” (Fiorin, 2018, p. 116).

De forma bem específica, aqui, faz-se se um recorte para os argumentos fundamentados na estrutura da realidade; e os argumentos que se fundamentam na estrutura do real, para tratar, especialmente, dos argumentos de causalidade, autoridade e exemplificação, importantes para o contexto da presente pesquisa. De acordo com Fiorin (2018, p. 150), os primeiros, em sua maioria, são delineados de acordo com as características das proposições envolvidas. Baseiam-se nos aspectos estruturais da realidade, adere à lógica implicativa, que diz respeito à relação entre causa e efeito, servindo como o nexo que inter-relaciona diversos fenômenos, posicionando um como pré-requisito para a existência de outro.

Em relação ao argumento de causalidade, pode-se dizer que o enunciador, constrói um argumento explicando as causas por trás de um fenômeno. As relações causais ocorrem quando um evento leva a outro. A causa imediata é o motivo direto de um efeito. Como um fenômeno pode ter várias causas, o orador escolhe as mais relevantes para sua argumentação. Já no argumento de autoridade, o enunciador apela para a modéstia, para o respeito, para a reverência. Vale-se da chancela de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar um ponto de vista, é crucial que o argumento seja pertinente ao tema em debate (Fiorin, 2018, p. 149-176).

Por sua vez, os argumentos que se fundamentam na estrutura do real são aqueles que buscam demonstrar a veracidade de uma tese com base em fatos, evidências e relações lógicas. Esses argumentos se apoiam na objetividade, na coerência interna e na comprovação empírica

para persuadir o interlocutor sobre a validade de determinada afirmação. Eles podem se manifestar por meio de dados estatísticos, exemplos históricos, relações de causa e consequência, ou princípios universalmente aceitos, garantindo maior solidez ao discurso argumentativo. No caso da argumentação pelo exemplo, formula-se um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese. A proposição geral pode aparecer no início, no final ou no meio do texto (Fiorin, 2018, p. 187)

Além das importantes contribuições de Fiorin (2018) sobre argumentação, também recorreu-se aos trabalhos de Koch e Elias (2011, 2016) para uma breve discussão sobre os elementos linguísticos responsáveis pela argumentatividade nos textos. Segundo as autoras, a argumentação textual se estabelece a partir da relação entre o texto e o evento que constitui sua enunciação. Dentro desse contexto, destacam-se os seguintes elementos:

1. as pressuposições;
2. as marcas das **intenções** explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o anunciado 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 encadeamento dos anunciados estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva.

Os elementos linguísticos destacados por Koch e Elias (2011) desempenham um papel essencial na argumentação, pois ajudam a construir a coerência do texto, orientam a interpretação do leitor e reforçam a persuasão. O uso adequado desses recursos permite que um texto tenha maior clareza, eficiência comunicativa e impacto argumentativo.

Tratando especialmente dos operadores argumentativos, Koch e Elias (2016) ressaltam que esses operadores ou marcadores argumentativos são, conseqüentemente, construções linguísticas que facilitam a direção de nossas afirmações em direção a conclusões específicas. Por esse raciocínio preciso, eles são responsáveis pela orientação argumentativa das proposições que introduzem, demonstrando assim que a argumentatividade está inerentemente embutida na própria linguagem.

Diante disso, ao abordar o ensino da argumentação voltado para a escrita de textos, é primordial que as atividades de intervenção privilegiem o ensino de certas categorias que contribuam para um melhor desempenho do estudante. Assim, parte-se das estruturas micro

para alcançar o todo idealizado: o texto, que para Koch e Elias (2016, p. 18) "é o fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa."

Dessa forma, na última seção desse capítulo dedica-se à descrição e caracterização do gênero discursivo "carta aberta". Esse movimento busca aprofundar a compreensão teórica e prática sobre as especificidades desse gênero no contexto da argumentação.

## 2.6.2 O gênero carta aberta: definição e caracterização

Diante da multiplicidade de gêneros existentes e da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? (Marcuschi, 2015, p. 206). Esse questionamento lançado por Marcuschi (2015) é uma bússola que aponta para as necessidades bem definidas na escolha ou não de um determinado gênero e qual propósito comunicativo e mecanismos linguísticos se pretende desenvolver numa atividade didática.

Numa resposta generalizada apontada por Dolz e Schneuwly (1998), citada por Marcuschi (2015, p. 207), "tudo indica que a resposta é não, mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante". Posto isso, é salutar que, para a presente pesquisa, pensou-se em um gênero capaz de impulsionar a capacidade argumentativa dos alunos e, ainda, que em observações, percebeu-se que era de interesse deles participarem ativamente das ações sociais da sua comunidade por meio da escrita de textos reivindicatórios.

Em virtude desses apontamentos, decidiu-se, nesta pesquisa, priorizar o ensino da argumentação em sala de aula por meio do gênero carta aberta, que pode ser definido como um gênero da ordem do argumentar, diferenciado das cartas pessoais, principalmente por ter como objetivo central convencer e persuadir seu interlocutor, a fim de conseguir apoio para uma demanda social.

Para Brito e Alfadini (2014), *apud* Franco e Zanutto (2017, p. 136), a carta aberta se caracteriza pela:

defesa de um ponto de vista junto ao seu destinatário, mas, ao mesmo tempo, busca o engajamento de um público maior a esse ponto de vista defendido. Para as autoras, o termo aberto se explica justamente pelo fato de se tornar pública, e não voltadas a um destinatário individual, se assim fosse, seria considerada apenas como carta argumentativa (Franco e Zanutto 2017, p. 136).

Retomando a concepção dos gêneros na perspectiva bakhtiniana para a compreensão dos discursos, sabe-se que esses se dividem em primários e secundários, e ainda que os primários são recorrentes de situações comunicativas do cotidiano, mais espontâneas e informais. Já os secundários se manifestam nos contextos mais complexos e elaborados, podendo surgir de adaptações dos próprios gêneros mais simples (Bakhtin, 2003). Isso provavelmente pode explicar o fato de a carta (pessoal ou familiar) ter dado origem a vários outros tipos de cartas, quando o diálogo marcado entre locutor e interlocutor ganhou várias faces na sua sócio-histórica e na história recente da sociedade.

Assim, a carta, um gênero textual epistolar, dialógico e, por vezes, considerado simples, se transforma em um instrumento de diferentes interações, pautado por diversas situações sociodiscursivas, como pontua Bazerman (2006, p. 99 *apud* Franco e Zanutto, 2017, p. 136).

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita. Isso, entretanto, pode ser a própria razão por que as cartas têm sido tão interpretativas. As cartas têm nos ajudado a encontrar os endereços de muitos lugares obscuros e notáveis para encontros letrados e têm nos ajudado a entender o que fariamos e diríamos uma vez chegássemos lá. (Franco e Zanutto, 2017, p. 136)

Nesse sentido, observa-se que, apesar de a carta aberta manter-se em diálogo com a carta pessoal no que se refere à estrutura/estilo, ela ganha contornos diferentes nos demais pontos, pois, enquanto uma está voltada para o individual, a outra foca o coletivo. Pode-se dizer que, nessa nova configuração, o gênero pode ter amplo alcance, pois suas variantes emergem do campo das relações humanas e ganham formas próprias, delineadas pelas condições de produção que se inserem nas diferentes práticas de linguagem (Franco e Zanutto, 2017). Quando se trata da relação composicional, observam-se diferenças marcantes no gênero carta aberta, que, de acordo com as autoras, se organiza da seguinte maneira:

- (i) **Título** - dispensável ou até inexistente e outros formatos do gênero carta, é imprescindível para a carta aberta, pois é nele que o destinatário é marcado. No entanto, embora o título marque o destinatário, o interlocutor da carta aberta pode ser outro e apresenta-se marcado somente no núcleo da carta.
- (ii) **Núcleo da carta** – é composto por introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que na introdução, a tese defendida é assinalada, podendo ainda apresentar o papel social do remetente. No desenvolvimento, a argumentação é apresentada e o diálogo se estabelece com o interlocutor, mas com vistas a persuadir o

espectador desse diálogo estabelecido. Na conclusão, a resolução para o assunto em pauta é solicitada, e ainda a carta aberta requer a assinatura de seu autor, ou do seu representante social, dependendo da situação discursiva.

Assim como Franco e Zanutto (2017), Costa (2019) pontua a necessidade da argumentação na carta aberta para persuadir o interlocutor. A autora afirma que a carta aberta, mais do que estabelecer uma comunicação de forma livre entre os interlocutores, dá lugar à argumentação, pois, ao se apropriar deste gênero, a instância de produção busca resolver uma problemática apontada, sobre a qual se manifesta publicamente. Por meio desse gênero, o sujeito, numa posição de autoria, revela sua opinião e procura persuadir o seu interlocutor na intenção de convencê-lo de uma proposta coletiva. Para tanto, a argumentação desempenha um papel crucial na validação do conteúdo, pois é por meio de argumentos sólidos e persuasivos que o autor busca convencer o público-alvo e sustentar a sua posição sobre o assunto abordado.

Feitos esses apontamentos, o próximo capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, que orientaram a condução do estudo. Essa transição marca o momento em que se detalham os procedimentos adotados, desde o planejamento até a execução e análise, evidenciando como as escolhas metodológicas dialogam com o referencial teórico anteriormente discutido.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa e direcionaram a implementação do projeto de ensino. Ele encontra-se dividido em cinco seções: inicialmente, é caracterizada a abordagem metodológica adotada na pesquisa; em seguida, é apresentado um breve panorama do contexto onde o estudo foi conduzido e são apresentados os participantes da pesquisa; a terceira seção traz um relato sucinto sobre a trajetória profissional da professora pesquisadora; na quarta seção, faz-se a descrição do projeto de ensino e suas etapas; e, por fim, na quinta seção, são apresentados os aspectos éticos da pesquisa e os mecanismos de geração de dados.

#### 3.1 A caracterização da pesquisa

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida na linha de intervenção, com abordagem qualitativa e interpretativa dos dados. Conforme os pressupostos de Damiani *et al.* (2013), tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que teve como objetivo central o desenvolvimento de um trabalho sistematizado com o gênero "carta aberta" por meio da elaboração e implementação de um projeto de ensino sobre esse gênero em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira.

A pesquisa de intervenção se relaciona intrinsecamente com a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2009) e Damiani *et al.* (2013). Ambas integram teoria e prática, com o propósito de promover transformações na realidade investigada.

Thiollent (2009) define a pesquisa-ação como um processo colaborativo e participativo que envolve pesquisadores e participantes na identificação de problemas, na implementação de soluções e na avaliação de seus efeitos, promovendo mudanças significativas no contexto estudado. Já Damiani *et al.* (2013) enfatiza que a pesquisa de intervenção é uma abordagem sistemática que planeja e implementa interferências pedagógicas (mudanças ou inovações) destinadas a aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, analisando qualitativamente suas repercussões.

Ambas as abordagens compartilham o objetivo de provocar melhorias no ambiente estudado, mas a pesquisa-ação privilegia o envolvimento direto dos sujeitos como agentes de transformação, visando à emancipação dos grupos participantes, enquanto a pesquisa de

intervenção foca em ações planejadas pelo pesquisador para gerar avanços nos processos educacionais. De acordo com Damiani,

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (Damiani, 2012, p. 3).

A pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção pedagógica convergem em diversos aspectos fundamentais, especialmente em sua orientação para produzir mudanças concretas e significativas nos contextos em que são aplicadas. Ambas partem de uma tentativa deliberada de resolver problemas reais, mobilizando os sujeitos envolvidos para coconstruir soluções efetivas. Seu caráter aplicado evidencia a preocupação com a transformação prática, enquanto a necessidade de diálogo com um referencial teórico assegura o embasamento científico das ações e a legitimidade das práticas desenvolvidas (Castro, 2016).

Além disso, ambas as abordagens compartilham a possibilidade de produzir novos conhecimentos ao integrar teoria e prática de forma dinâmica, contribuindo tanto para o avanço acadêmico quanto para a melhoria dos contextos pedagógicos e sociais nos quais estão inseridas. Essa convergência fortalece seu potencial transformador e destaca seu papel no enfrentamento de desafios contemporâneos na educação.

Diferentemente de um experimento, em um estudo de intervenção, o foco não está no controle de variáveis estranhas, que podem potencialmente influenciar os resultados da intervenção, pois o objetivo principal não é determinar a dinâmica de causa e efeito, facilitar generalizações ou derivar previsões precisas com base nas descobertas, como é habitual em empreendimentos experimentais.

Conforme Damiani et al. (2013, p. 59), com base em Bauer e Gaskell (2002), nas pesquisas de intervenção, busca-se apresentar de forma minuciosa os procedimentos adotados, analisá-los criticamente e construir interpretações consistentes sobre seus efeitos, sustentadas por dados empíricos e referenciais teóricos apropriados. A qualidade das investigações qualitativas é assegurada, em grande parte, pela articulação entre os diferentes instrumentos de coleta de dados, pela postura reflexiva do pesquisador e pela validação comunicativa no processo de análise.

Outro ponto relevante a ser destacado na pesquisa de intervenção é o papel do pesquisador, que assume a responsabilidade de identificar o problema e determinar as

estratégias para solucioná-lo. Contudo, permanece receptivo a críticas e sugestões, considerando as contribuições dos sujeitos da intervenção como forma de aperfeiçoar o processo (Damiani, *et al.* 2013).

Partindo do pressuposto de que o mestrado profissional do Profletras busca promover um diálogo mais estreito entre teoria e prática, orientando o mestrando a conciliar sua atuação em sala de aula com o papel de pesquisador, o programa incentiva a investigação da prática docente à luz de referenciais teóricos discutidos, gerando, assim, novos conhecimentos. Nesse contexto, a pesquisa do tipo intervenção demonstrou estar plenamente alinhada com o trabalho desenvolvido durante a aplicação do projeto de ensino e suas análises.

Assim, como pontua Gomes (2023), a intervenção pedagógica representa um processo fundamental dentro do domínio educacional, pois engloba ações sistematicamente definidas e estratégicas realizadas por educadores para enfrentar desafios específicos que os alunos podem encontrar ao longo da jornada educacional. Esses desafios podem se manifestar de várias formas, incluindo dificuldades em compreender um determinado assunto, bem como questões relacionadas à motivação ou à falta de engajamento.

Conforme observado por Damiani *et al.* (2013), é essencial reconhecer a importância da pesquisa a partir da prática, fato que já foi destacado anteriormente por Vygotsky (1927, 1997) no início do século XX. Damiani *et al.* (2013, p. 59), ao citarem Vygotsky (1997), pontuam que, segundo o estudioso russo, “[a] prática define tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a maneira de construir conceitos e formular leis.”.

Dessa forma, a pesquisa em questão surgiu da necessidade da busca por respostas para as muitas provocações e desafios diários da sala de aula. Ela se deu a partir de observações e do desejo de encontrar soluções para as inquietações advindas das dificuldades observadas e sentidas na leitura constante dos textos dos estudantes. Aliada à reflexão sobre a prática e conduzida pelas aulas e leituras do mestrado, a pesquisa foi realizada em um ambiente coletivo, a sala de aula. A partir de um projeto de ensino, diferentes atividades foram previamente planejadas e periodicamente avaliadas, visando testar hipóteses que contribuíssem para o aprimoramento discursivo dos estudantes na escrita de textos argumentativos reivindicatórios.

Vale ressaltar que todas as etapas da pesquisa contaram com diálogo e participação dos envolvidos. Apesar de ter sido desafiadora a realização de uma pesquisa em sala de aula, é possível afirmar que as intervenções trouxeram benefícios individuais e coletivos, gerando oportunidades para um trabalho de parceria entre professora e alunos. Durante a realização do projeto, foram gerados vários dados, os quais serviram para uma análise reflexiva da pesquisa

em uma seção específica, enquanto uma pequena amostra foi analisada qualitativamente, contribuindo para a cientificidade da pesquisa acadêmica.

### **3.2 O contexto de realização da pesquisa**

A investigação foi desenvolvida na Escola Estadual Celso Machado, uma instituição pública de ensino localizada na Rua Dona Luiza, 491 - Milionários, na região do Barreiro, em Belo Horizonte - MG, 30620-090. A escola é considerada uma unidade polo da região, acolhendo mais de dois mil alunos distribuídos em três turnos, nos seguintes segmentos de ensino: Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular, Ensino Médio – EJA e Curso Técnico de Enfermagem. O Ensino Fundamental II, nível em que a pesquisa foi aplicada, funciona no turno da tarde, compreendendo os horários das 13h às 17h30.

A instituição foi criada pela Lei N° 5.760, de 14 de setembro de 1971, com o nome de Escola Polivalente do Barreiro. E de acordo com a Lei n° 5.378, de 03/12/1969, e no artigo 2° do Decreto n° 15.248, de 09/02/1973 em homenagem ao Dr. Celso Porfírio de Araujo Machado passou a chamar EE Celso Machado. A instituição oferece um ambiente inclusivo, porém ainda precisa de algumas mudanças estruturais para tornar-se mais acessível.

A escola dispõe de uma ampla infraestrutura que inclui biblioteca, quadras de esportes (cobertas e descobertas), pátio, sala de leitura, auditório, cozinha, refeitório e oferta de alimentação escolar. Com ênfase na integração da tecnologia ao ensino, oferece acesso à internet, laboratório de informática e equipamentos que contribuem para o aprimoramento do aprendizado. A diversidade e qualidade dos espaços foram fundamentais para a realização da pesquisa, que ocorreu em três ambientes principais: sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

As atividades de intervenção propostas pelo Projeto de Ensino foram executadas entre os meses de outubro e dezembro de 2024, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, composta por 39 estudantes com idades entre 12 e 13 anos. A totalidade dos discentes reside na região do Barreiro, especificamente em bairros localizados no entorno da instituição de ensino, situada na região sudoeste do município de Belo Horizonte. Essa região, popularmente conhecida como Barreiro, é composta por 54 bairros e 18 vilas, e limita-se com os municípios de Contagem, Ibitiré, Brumadinho e Nova Lima.

Com base no perfil da turma participante e na localização da Escola Estadual Celso Machado, foram elaborados gráficos e um mapa que detalham a distribuição geográfica dos alunos e a posição da escola na região do Barreiro. Essas representações visuais ajudam a

compreender a proximidade dos bairros em relação à instituição e o contexto socioespacial que caracteriza os estudantes. A análise dessas informações contribuiu para avaliar a influência do entorno na dinâmica escolar e na efetividade das intervenções pedagógicas realizadas.

Figura 1 – Localização da Escola Estadual Celso Machado

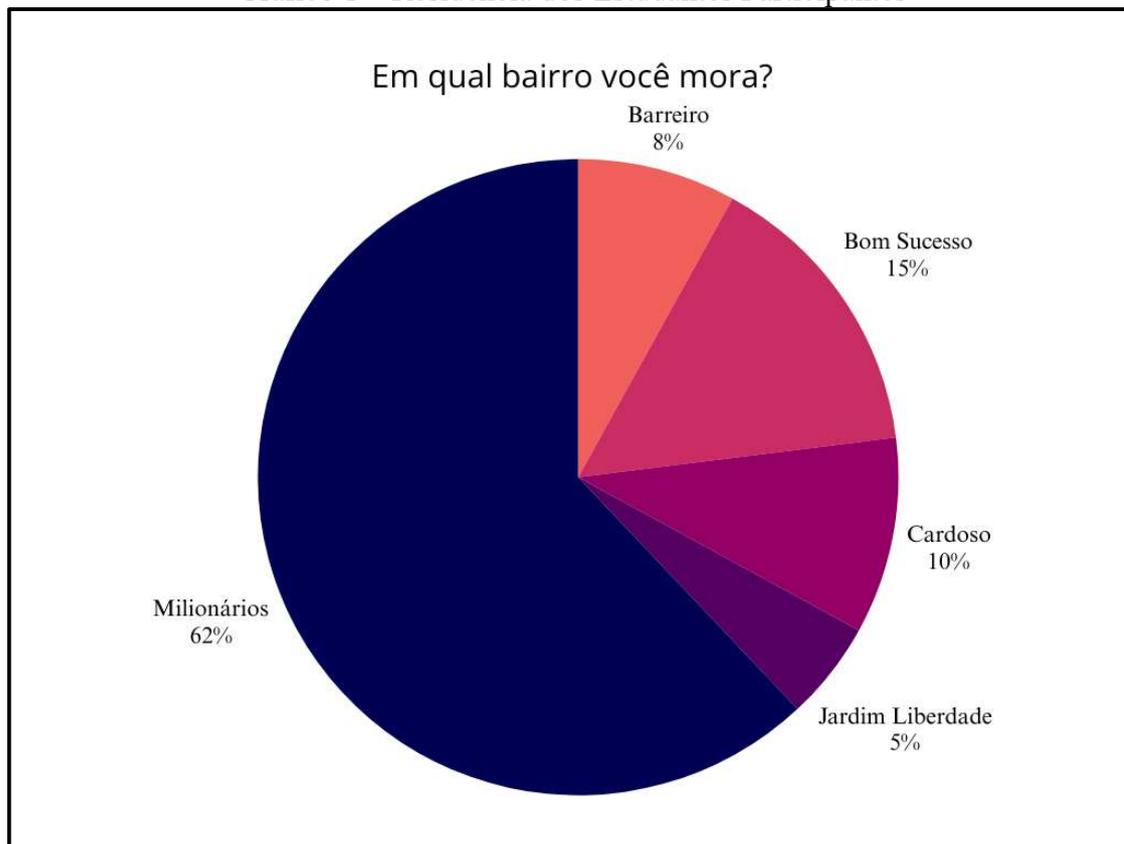


Fonte: Google Maps

Sendo essa região, quase uma cidade dentro de Belo Horizonte, com aproximadamente trezentos e cinquenta mil habitantes, às vezes é preciso lembrar aos alunos, que apesar de ser uma área quase independente, não é um município, e sim uma regional pertencente a Belo Horizonte. Dada a dimensão dessa regional, foi feito com os alunos antes de iniciar o projeto de ensino uma conversa sobre a região em que moravam, da relação de pertencimento dessa região ao município de Belo Horizonte e dos principais problemas que na opinião deles existiam na região.

Essa contextualização geográfica e política foi realizada às vésperas das eleições municipais de 2024, quando foi oportuno discutir, a partir de um texto de opinião, sobre a importância das eleições municipais para o desenvolvimento da cidade e das regiões que a compõem. Durante a conversa, os alunos puderam refletir sobre o impacto das escolhas políticas no seu cotidiano, nos serviços públicos e nas questões que mais afetam a comunidade local.

Gráfico 1 – Residência dos Estudantes Participantes



Fonte: Elaboração própria

A partir do gráfico acima, certificou-se que todos os estudantes eram moradores da regional Barreiro. Essa confirmação proporcionou um momento de reflexão crítica, permitindo que os estudantes percebessem a relevância de sua participação cívica e o papel das administrações municipais na melhoria da qualidade de vida, tanto em sua região quanto no município de Belo Horizonte como um todo.

### 3.3 A professora pesquisadora

Diferentemente de muitos colegas que talvez estejam cursando o mestrado no início de suas trajetórias profissionais, minha realidade é um pouco diferente. Com mais de cinquenta anos de idade, já acumulo uma sólida experiência em sala de aula e uma trajetória que está mais próxima do fim do que do começo. Contudo, sempre fui movida por uma inquietude constante, e foi justamente essa inquietude que me impulsionou a buscar, de forma contínua, novas possibilidades para o ensino.

Ao longo dos anos, percebi que, apesar da experiência acumulada, o processo de aprendizagem é dinâmico e exige adaptação contínua. A cada novo desafio, a cada turma diferente, a cada inovação pedagógica, encontro novas formas de envolver os alunos e aprimorar minha prática. O mestrado, para mim, não é apenas uma continuidade formal da minha trajetória, mas uma oportunidade de repensar e renovar minhas abordagens pedagógicas, incorporando novos conhecimentos e metodologias que possam enriquecer minha atuação e transformar a experiência de ensino para todos os envolvidos.

Iniciei meus estudos apenas aos nove anos de idade, em 1982, em uma escola rural no interior da cidade de Ferros, Minas Gerais. Não sei ao certo por que comecei tão tarde, mas posso supor que a distância da escola, a falta de transporte e a ausência de fiscalização pública contribuíram para isso. Ainda assim, cheguei à sala de aula já conhecendo as primeiras letras e toda a tabuada, ensinadas por meu pai — um homem analfabeto, mas com um profundo respeito pela educação.

Minha primeira escola, a Municipal Henrique Rodrigues da Silva, era bastante singular: um grande salão reunia alunos de várias séries, separados apenas por bancos coletivos. Estudei da 1ª à 3ª série nesse espaço, com a mesma professora, Maria Madalena, com quem criei laços que carrego até hoje. Por viver em uma região rural, precisei mudar de escola algumas vezes para continuar estudando. A 4ª série fiz na Escola Estadual Emílio Neto, mais distante de casa, para onde ia a cavalo ou a pé — trajetos que hoje guardo com carinho na memória.

Naquele tempo, concluir a 4ª série era, para muitos, o fim dos estudos. Mas meu pai acreditava em um futuro diferente para os filhos, e isso fez toda a diferença. Adolescente, precisei tomar decisões difíceis: mudar de cidade, viver longe da família, trabalhar cedo. Foram anos desafiadores, marcados por saudades, descobertas e amadurecimento. Concluí o Ensino Médio no curso de Magistério, em uma escola pública estadual, com o objetivo claro de me tornar professora. Em dezembro de 1993, aos 21 anos, realizei esse sonho: formei-me professora do Ensino Fundamental I, com habilitação para a Educação Infantil.

Em abril de 1994, coloquei em prática meu propósito inicial de atuar na sala de aula e comecei a trabalhar como educadora em uma creche. Dei aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por sete anos. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer grandes teóricos da educação. Pensadores como Paulo Freire, Emília Ferrero, Lev Vygotsky e Ana Teberosky me impulsionaram a continuar investigando o mundo da leitura e da escrita. Ainda hoje busco respostas. Por que tamanha fascinação pela linguagem? Chego a imaginar que tudo isso teve início lá na infância do interior, quando tínhamos o rádio como o grande lazer da noite e eu

ficava fascinada pela comunicação, quando meu pai fazia todos sentarem e ouvirem “a voz do Brasil”, ou ainda quando cantava moda de batuque e contava histórias de assombração.

A grande vontade de saber mais sobre a língua me levou para o curso de Letras no UNILESTE/MG, um centro universitário particular. Para conseguir pagar o curso, que na época era muito caro, tive que abandonar a educação infantil e buscar melhores salários em outras áreas. Infelizmente, uma contradição necessária, dada a desvalorização da carreira de magistério. Fui trabalhar na área comercial, mas o foco estava no futuro. Fiz a graduação 100% presencial: foram quatro anos de muita luta e aprendizado. A convivência com excelentes professores e colegas tão dedicados me inspiraram na busca constante pelo conhecimento. Ao final do curso, escolhi continuar a investigar as relações entre a leitura/escrita e o social, com o tema: “Letramento e implicação social”, tendo as pesquisadoras Ângela Kleiman e Magda Soares como principal referencial teórico.

Tinha como projeto terminar a graduação e retornar à sala de aula, pois estava ansiosa para colocar em prática tantos conhecimentos aprendidos. Mas não foi assim que aconteceu. Logo que terminei a graduação, passei por mais uma ruptura. Atendendo a relações familiares, mudei-me para o estado do Rio de Janeiro e fui trabalhar na gestão de uma ONG. Nessa experiência, tive a oportunidade de ver a educação sobre a ótica social, pois a instituição trabalhava com atividades complementares à educação formal, atendendo crianças e adolescentes que viviam abaixo da linha da pobreza. Essa experiência acrescentaria muito na minha prática de docente mais à frente. Olhar o fazer pedagógico de fora da sala de aula é um bom momento para fazermos análises e avaliações. Propor projetos e propiciar condições para que eles acontecessem era a minha maneira de estar na sala de aula naquele momento.

Contudo, ser professora sempre foi o projeto maior. Em 2014, ainda morando no Estado do Rio de Janeiro, deixei a área administrativa e voltei à sala de aula como professora de Português da Educação básica. Poder estar na sala de aula de outro estado, com uma cultura tão diferente da mineira, foi desafiador. Questões como a variação regional da língua eram assuntos recorrentes nas aulas. Os alunos estranhavam muito a mineirice interiorana, e esse estranhamento provocava momentos de reflexão sobre as peculiaridades da língua. Enquanto docente da Educação básica naquele estado, pude experienciar e aprender boas práticas.

Mesmo tendo ficado por um bom tempo distante da sala de aula, nunca deixei de acompanhar as transformações e inovações na área do ensino de Língua Portuguesa. Quando comecei a trabalhar na rede estadual de ensino do RJ, em 2016, deparei-me com uma divisão curricular diferente da aplicada no estado de MG. O conteúdo de Língua Portuguesa é dividido em Português e Leitura e Produção de Texto. No primeiro momento, achei estranha essa divisão,

mas por outro lado, imaginei que seria o momento de tornar a leitura e a escrita de textos protagonista do ensino da língua.

Para atender a esse novo currículo, comecei a pesquisar teóricos dessa linha. Luiz Antônio Marcuschi foi para mim um norte para o desenvolvimento de leitura e produção de textos a partir dos gêneros textuais. Dois anos trabalhando com esse formato foram o suficiente para descobrir que tornar a leitura e a produção de texto protagonistas do ensino de língua materna era o caminho para um aprendizado significativo e prazeroso. O fato, que de início me pareceu estranho, ajudou-me a perceber que estava vivenciando uma experiência que mudaria para sempre o meu jeito de ensinar a língua. Nos dois anos que ali estive foi possível realizar vários projetos de leitura e escrita, abarcando uma grande diversidade de gêneros. Digo projeto porque ler e produzir para mim é verdadeiramente um projeto, que requer várias etapas, e quando seguimos todas elas, o ato final, do dizer, se torna encantador e prazeroso.

Empenhada em continuar o meu fazer pedagógico, em 2017, prestei concurso para a rede estadual de MG e, em 2018, retornava às salas de aula do meu amado estado. De lá para cá, tenho buscado confrontar todos os dias a teoria e a prática. Em 2022, terminei uma especialização na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Nessa oportunidade, realizei uma pesquisa relacionada ao ensino de Literatura e leitura e escrita, tendo como tema “A literatura como um caminho para o desenvolvimento da leitura e escrita no ensino fundamental II”. Para além dos cursos formais, estou todos os dias buscando novidades que melhorem minha prática. Hoje, tenho como grande aliada as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Acredito que, se quisermos levar para as salas de aulas um ensino que dialoga com o mundo, não podemos deixar de aproveitar as várias metodologias e recursos que estão aí para nos ajudar.

Atualmente, não vejo outro caminho para atender as tantas diversidades do contexto educacional que não seja a pesquisa. Pensar em ser professor sem pensar numa constante capacitação é tornar-se obsoleto num processo tão dialógico. E é a busca desde diálogo com tantos conhecimentos e experiências que me trouxeram para o que lá na graduação era um projeto, agora realidade. O mestrado do Profletras na UFMG.

Hoje, como professora pesquisadora, enfrento o grande desafio de analisar minha prática à luz da ciência, buscando integrar teoria e experiência de maneira crítica e reflexiva. Esse processo de análise me permite identificar não apenas os sucessos, mas também as limitações da minha abordagem pedagógica, e, assim, direcionar meu desenvolvimento profissional. O desafio vai além da simples aplicação de métodos; trata-se de uma busca

constante por soluções que atendam às necessidades dos alunos, considerando as especificidades de cada turma e o contexto em que estão inseridos.

Ao adotar essa postura investigativa, almejo não apenas aprimorar minhas práticas pedagógicas, mas também contribuir para a construção de um ensino mais eficaz e transformador. Como professora da rede pública, atuando em regiões periféricas de Belo Horizonte, é impossível não se sensibilizar diante das diversas realidades difíceis presentes na sala de aula e deixar de buscar, por meio do ensino, contribuir para que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre sua realidade, tornando-se capazes de transformar suas circunstâncias e refletir sobre seu papel no mundo e na sociedade.

O mestrado representa uma oportunidade essencial para aprofundar meus conhecimentos teóricos e metodológicos, qualificando minha atuação como educadora. Por meio dele, busco desenvolver competências analíticas mais rigorosas, ampliar minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem e aprimorar práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva crítica e inclusiva. Em um país marcado por desigualdades educacionais, acredito que a formação *stricto sensu* pode fortalecer meu compromisso com uma educação pública de qualidade, permitindo-me contribuir de forma mais efetiva para a construção de ambientes escolares democráticos e voltados à valorização do protagonismo discente.

### **3.4 O projeto de ensino e suas etapas de aplicação**

O projeto de ensino buscou desenvolver uma proposta de intervenção que teve como temática central o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos a partir de atividade de leitura, debate, escrita e produção de textos argumentativos que, em alguma medida, levasse em consideração o aporte teórico do ensino de gêneros discursivos na escola, tendo como base os postulados de Bakhtin (1997, 2003) e os estudos de Lopes Rossi (2006, 2008) sobre a questão, além de outros estudiosos que abordaram esse assunto.

Segundo Lopes Rossi (2008), o projeto para produção e escrita de gêneros discursivos na escola é organizado de forma a integrar diferentes áreas do conhecimento e promover um trabalho colaborativo e contextualizado. Esse projeto envolve várias etapas, começando pela escolha do gênero discursivo a ser trabalhado, considerando os interesses e necessidades dos alunos.

O projeto incluiu a elaboração de atividades de leitura e interpretação, discussão em grupo e produção individual e coletiva de gêneros argumentativos, permitindo aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos de maneira prática. A escrita aconteceu num processo contínuo e revisitado, com momentos de leitura, produção inicial, revisão, reescrita e avaliação colaborativa, em que os alunos receberam feedback e fizeram ajustes em seus textos.

Além disso, o projeto contemplou a publicação e socialização dos textos produzidos, por meio de leituras, divulgação e mídias digitais e entrega aos órgãos competentes sinalizados nas cartas, incentivando a autoria e a valorização das produções dos alunos. Neste projeto de ensino, buscou-se desenvolver competências de leitura e escrita de forma significativa e contextualizada, promovendo o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

De acordo com Lopes-Rossi (2011), a apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros diversos, em situações de comunicação real, pode ser feita com muita eficiência por meio de projetos de ensino que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. Para tanto, a autora propõe a utilização de módulos no ensino de gêneros discursivos como uma estratégia pedagógica que organiza o processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática e estruturada. Segundo a autora, os módulos são sequências didáticas que visam facilitar a compreensão e a produção de diferentes gêneros discursivos e se organizam da seguinte maneira:

Quadro 3 - Esquema Geral de Projeto de Ensino

<b>Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola</b>	
Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto a divulgação ao público dos textos a serem produzidos	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
<b>Módulo 1</b> Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.
<b>Módulo 2</b> Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)</li> <li>. Coleta de informações</li> <li>. Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão</li> <li>. Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a. ser melhorados</li> <li>. Produção da segunda versão, atendendo as indicações da correção</li> <li>. Revisão do texto</li> <li>. Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação</li> </ul>
<b>Módulo 3</b> Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Serie de providencias para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: Lopes-Rossi (2005)

Seguindo o esquema apresentado por Lopes-Rossi (2005), nota-se que o projeto se inicia com um módulo de leitura pelo qual o aluno toma conhecimento do gênero em suas várias dimensões ou aprofunda seus conhecimentos. As atividades de leitura (sequência didática) visam à compreensão dos exemplares selecionados em vários níveis inferenciais, constituindo um módulo do projeto idealizado a partir do pressuposto de que o aluno ainda não conhece suficientemente bem o gênero discursivo proposto pelo professor e seria incapaz de produzi-lo adequadamente. Assim, observa-se que o projeto de ensino tem uma abordagem abrangente e flexível, pautada nas experiências dos alunos, buscando desenvolver suas competências de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa, promovendo a autoria e a criatividade.

Levando em consideração o aporte teórico de Lopes Rossi (2005) sobre a produção de gêneros discursivos na escola, bem como as demandas trazidas pela BNCC para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, as atividades da pesquisa de intervenção pedagógica foram realizadas conforme o modelo apresentado a seguir.

Figura 2 – Modelo do projeto aplicado



Fonte: Modelo elaborado pela autora, baseado em Lopes-Rossi (2008)

### 3.4.1 Conversa inicial – questionário de sondagem

Seguindo o esquema apresentado, a primeira etapa da pesquisa contou com a apresentação inicial e a aplicação do questionário de sondagem, realizados em uma aula. A apresentação inicial incluiu uma explicação por parte da professora pesquisadora sobre o que é o mestrado. Essa explicação foi necessária porque, ao iniciar a conversa sobre a participação dos alunos na pesquisa, surgiram muitas dúvidas sobre como alguém chega ao mestrado. Foi preciso, então, traçar uma trajetória acadêmica das pessoas que decidem seguir esse caminho até chegar ao mestrado.

Após esclarecer todas as questões, iniciou-se uma conversa com os alunos sobre o trabalho que seria realizado e a forma como todos participariam. Nesse momento, também foi necessário explicar, em linhas gerais, como se dariam as atividades e o que os alunos levariam para casa: um documento a ser assinado por eles e seus responsáveis.

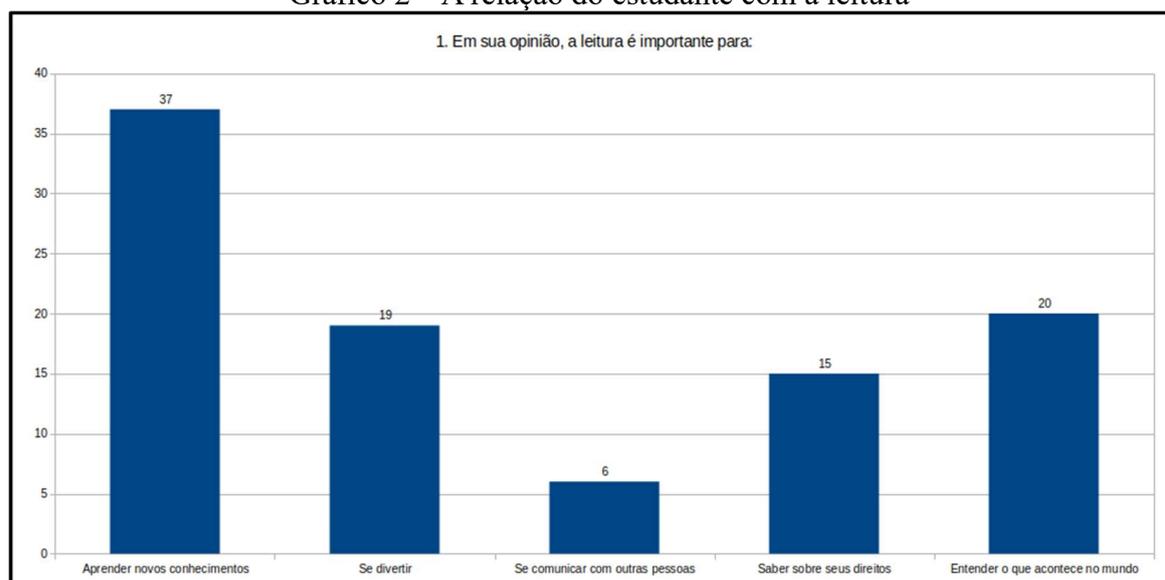
Terminada a conversa, todos os alunos foram convidados a responder ao questionário inicial, contendo onze perguntas, sendo dez objetivas e uma dissertativa. As perguntas objetivas ofereciam cinco opções de resposta, algumas das quais poderiam ser respondidas com mais de uma opção. Essa atividade teve como objetivo mapear a relação dos alunos com a leitura de

mundo, os problemas sociais do entorno e como eles poderiam contribuir para a solução desses problemas por meio de textos escritos.

O questionário foi respondido em folha impressa, de forma individual. Durante o preenchimento, alguns alunos recorreram à mesa da professora para perguntar se poderiam marcar mais de uma opção e para esclarecer o significado de algumas palavras, como "argumentar" e "interlocutor".

Dada a importância desse questionário para o prosseguimento e a elaboração das atividades de intervenção, seguem abaixo gráficos ilustrativos das respostas aos questionamentos feitos. Os questionamentos tiveram como objetivo sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre formas de letramento, demandas sociais, o conhecimento sobre gêneros reivindicatórios, bem como sobre argumentação, visando pontuá-los enquanto cidadãos belo-horizontinos.

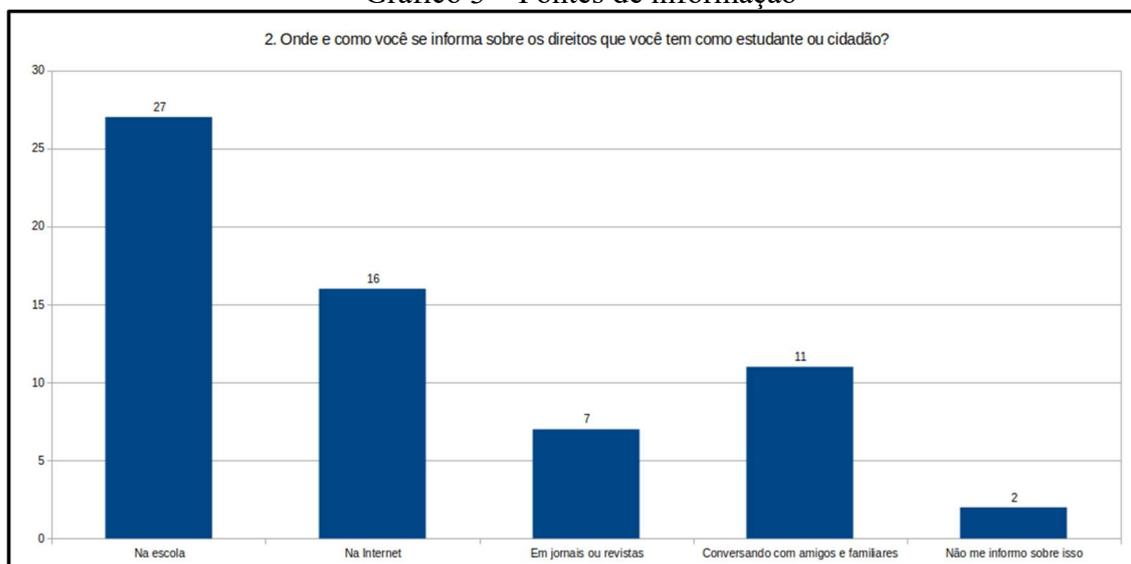
Gráfico 2 – A relação do estudante com a leitura



Fonte: Elaboração própria

O gráfico dois apresenta respostas à pergunta: "Em sua opinião, a leitura é importante para?". A opção mais escolhida foi "Aprender novos conhecimentos", com 37 votos, indicando que a maioria dos alunos associa a leitura ao aprendizado. De maneira geral, o gráfico indica que o principal valor atribuído à leitura está relacionado ao aprendizado, mas também há reconhecimento de sua importância para o entretenimento, a informação e a cidadania.

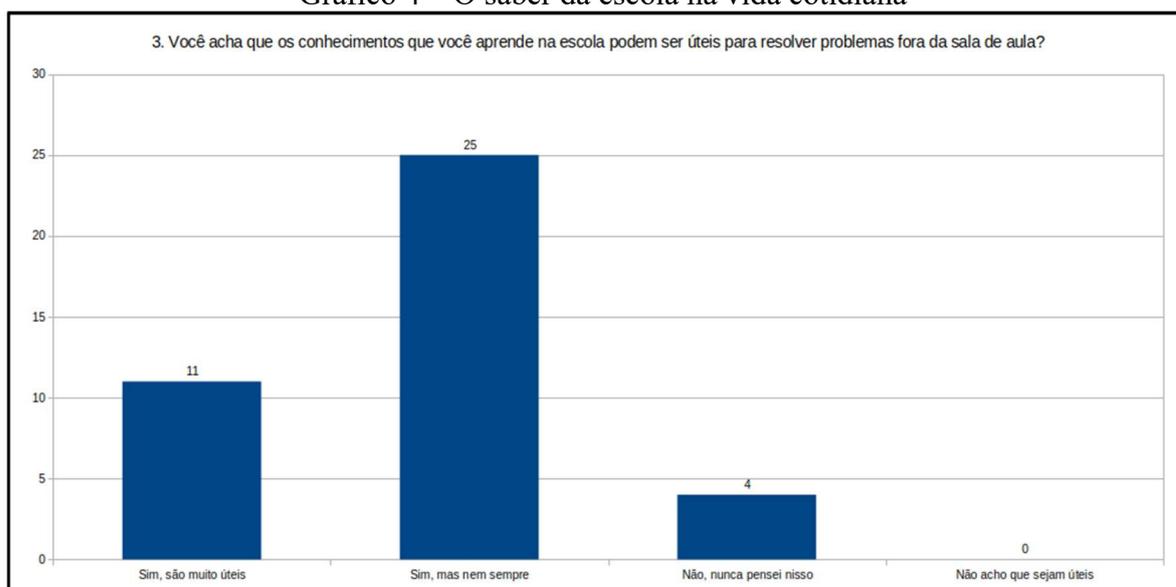
Gráfico 3 – Fontes de informação



Fonte: Elaboração própria

O gráfico três apresenta "a escola", como grande fonte de informação, indicando que a instituição de ensino é a principal fonte de informação sobre direitos. "A internet" aparece em segundo lugar, demonstrando o impacto das tecnologias digitais no acesso ao conhecimento.

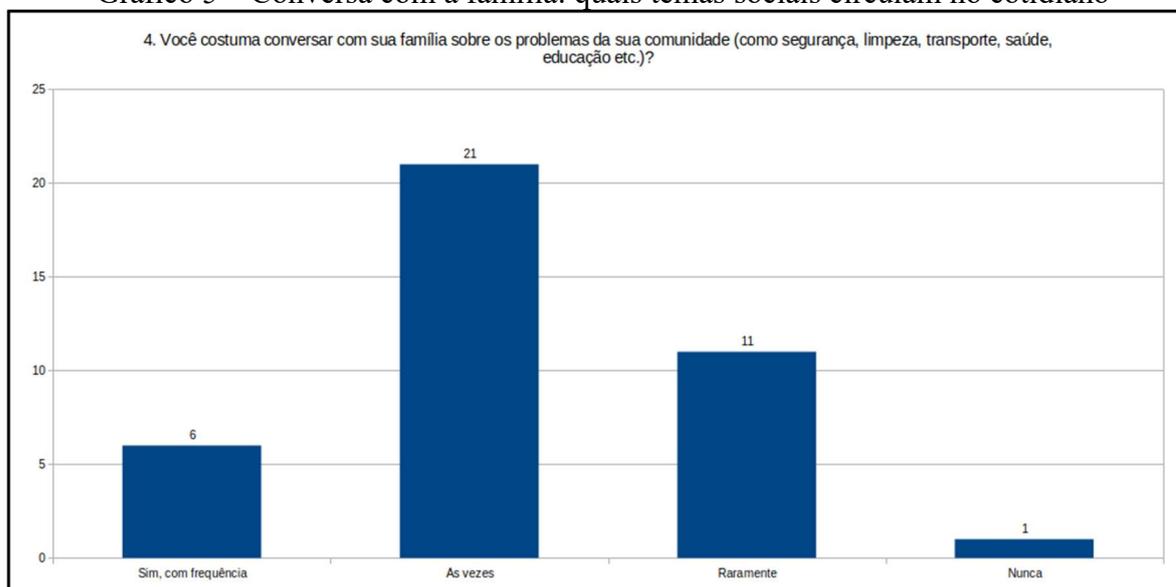
Gráfico 4 – O saber da escola na vida cotidiana



Fonte: Elaboração própria

No gráfico quatro, a maioria dos participantes responderam "Sim, mas nem sempre", indicando que, embora considerem os aprendizados escolares úteis, reconhecem limitações em sua aplicação prática. Os resultados dos gráficos dois e três apresentam uma relação contraditória. Embora os alunos considerem a escola a maior fonte de informação sobre direitos e deveres, apontam no gráfico três, 'um certo distanciamento entre o conhecimento dessas informações e sua aplicabilidade na prática. Essa observação sugere que é necessário estar mais atento às adaptações do currículo para que o conhecimento adquirido na escola repercuta nas práticas sociais.

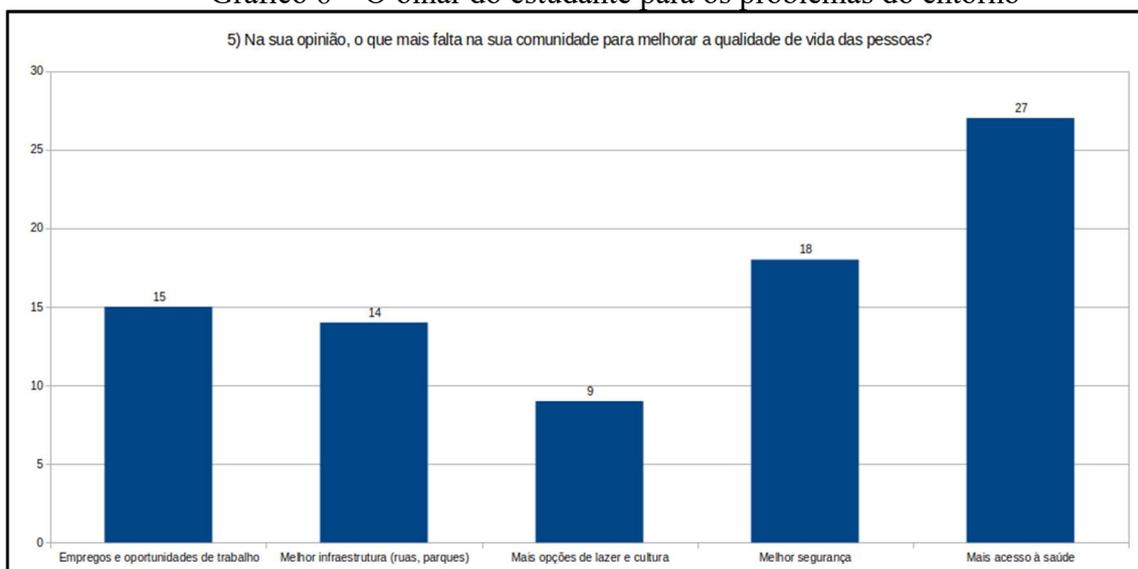
Gráfico 5 – Conversa com a família: quais temas sociais circulam no cotidiano



Fonte: Elaboração própria

O gráfico cinco aponta que um número considerável de estudantes participa de discussões sobre os problemas locais, mas também há um grande número que os ignora, o que abre espaço para encorajar um maior envolvimento em diálogos sobre questões comunitárias.

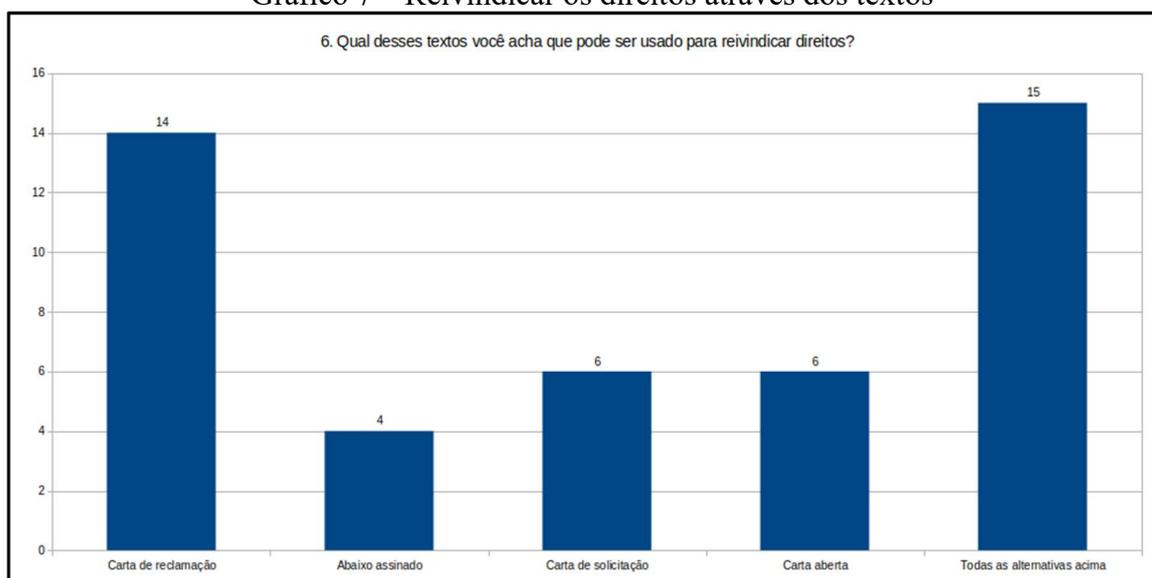
Gráfico 6 – O olhar do estudante para os problemas do entorno



Fonte: Elaboração própria

No gráfico seis, observa-se que as respostas dos estudantes estão de acordo com as principais reclamações ouvidas da sociedade em geral, com ênfase para a dificuldade no acesso à saúde, que se apresenta como uma questão relevante e prioritária para os participantes.

Gráfico 7 – Reivindicar os direitos através dos textos

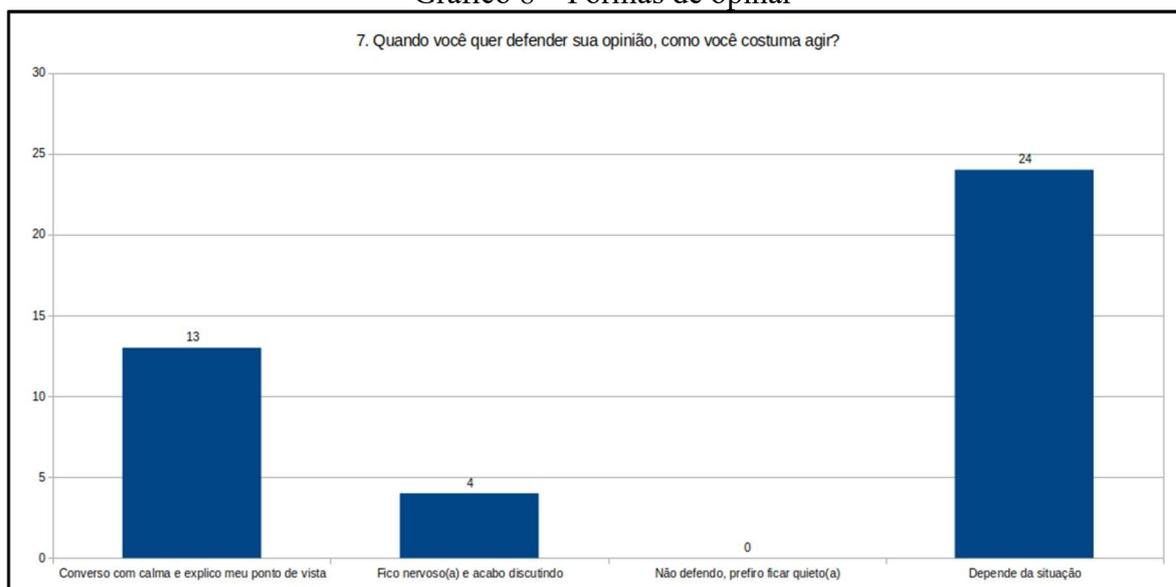


Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados no gráfico sete podem, à primeira vista, sugerir que os estudantes conhecem todos os gêneros escritos reivindicatórios, já que a resposta mais genérica foi a mais apontada. No entanto, uma análise mais cuidadosa revela que um percentual

significativo de alunos escolheu a "carta de reclamação". Esses dados corroboram a afirmação de Lopes-Rossi (2005), segundo a qual, ao iniciar um projeto de ensino, é necessário partir do princípio de que os estudantes ainda não dominam o gênero a ser trabalhado. Nesse contexto, é possível concluir que a baixa frequência de respostas relacionadas aos demais gêneros pode estar associada à falta de familiaridade dos alunos com esses formatos, incluindo a "carta aberta", gênero discursivo escolhido como foco da pesquisa.

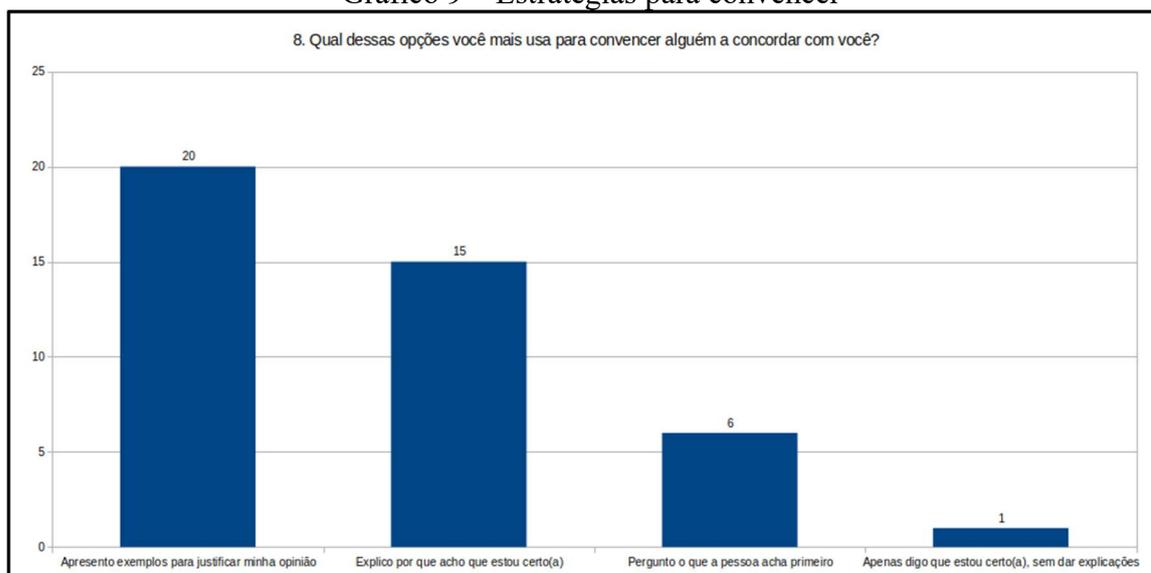
Gráfico 8 – Formas de opinar



Fonte: Elaboração própria

Os dados do gráfico oito refletem uma diversidade de comportamentos, com ênfase em flexibilidade e diálogo. Mas é possível inferir que talvez eles representem apenas as discussões em contextos extraescolares, pois a experiência de sala de aula tem apontado que a participação da maioria dos estudantes em debates propostos na escola ainda é tímida.

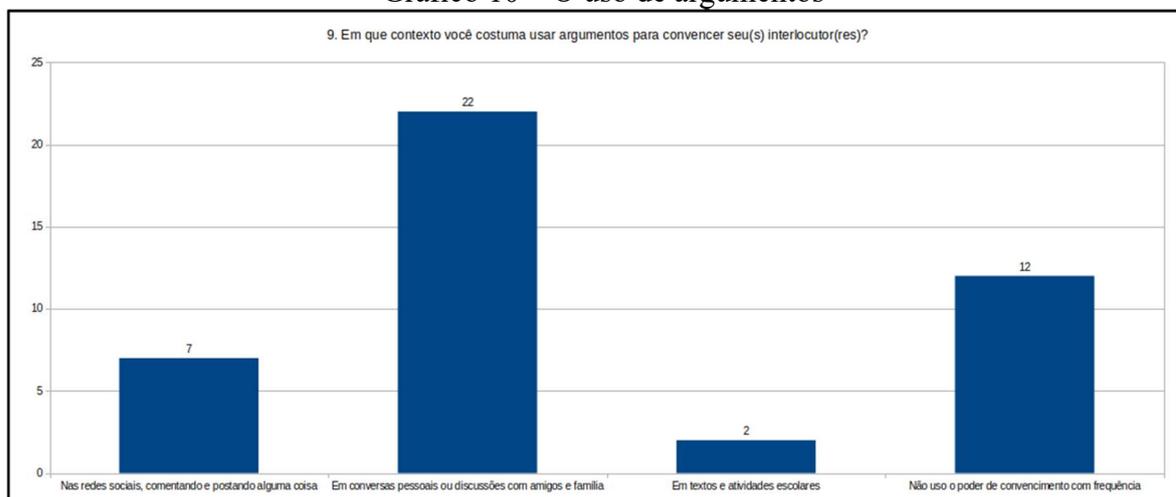
Gráfico 9 – Estratégias para convencer



Fonte: Elaboração própria

Os resultados do gráfico nove demonstram uma prática muito comum utilizada pelas pessoas, que em sua maioria, buscam persuadir o seu interlocutor por meio de exemplificações e explicações. Essa prática é comumente observada tanto em discursos orais, como nos enunciados escritos.

Gráfico 10 – O uso de argumentos

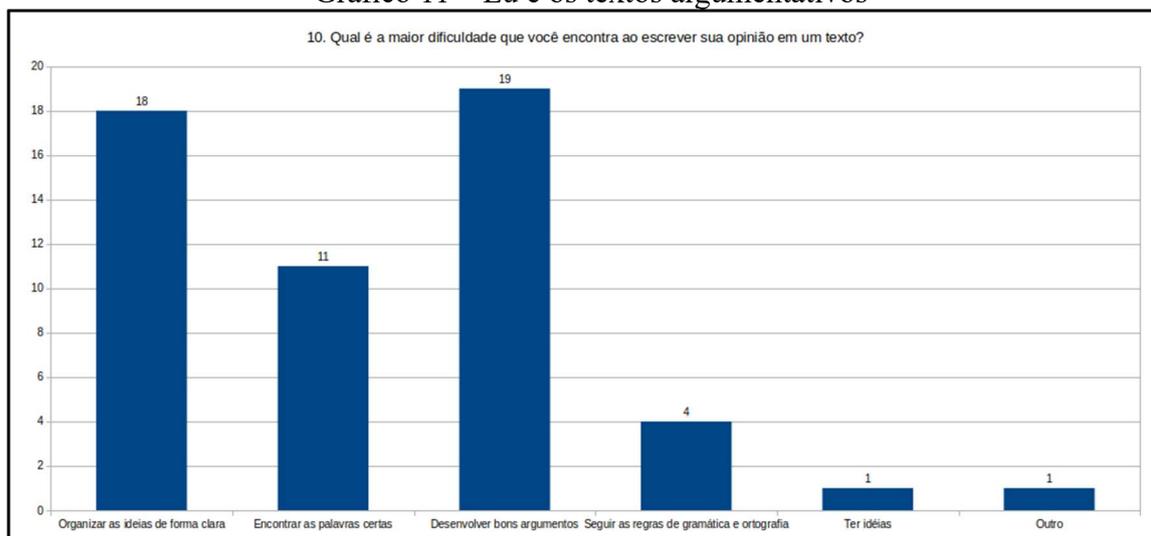


Fonte: Elaboração própria

O gráfico dez reflete a preferência por contextos mais próximos e pessoais para o uso de argumentos, enquanto a mídia social e os textos escolares desempenham papéis menores. Nos gráficos sete, oito e nove, observa-se a predominância de uso de argumentos em conversas

peçoais, o que demonstra a naturalidade do processo argumentativo no cotidiano dos alunos, mas também destaca a necessidade de transposição dessas habilidades para os textos escritos. A baixa utilização da argumentação em contextos formais (trabalhos escolares) sinaliza a necessidade de intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos a desenvolverem a capacidade de construir argumentos escritos de forma coerente e persuasiva.

Gráfico 11 – Eu e os textos argumentativos



Fonte: Elaboração própria

Os dados do gráfico onze sugerem que as atividades de intervenção com foco na organização dos gêneros discursivos e nas construções de argumentos podem melhorar as habilidades de escrita dos estudantes participantes da pesquisa.

Dessa forma, os resultados obtidos a partir do questionário de sondagem serviram de apoio para a elaboração de intervenções pedagógicas que promoveram o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, organização de ideias e construção de argumentos sólidos, levando em conta as especificidades do contexto sociocultural dos alunos da Escola Estadual Celso Machado.

Nesse sentido, foi essencial que as práticas pedagógicas integrassem atividades que articulassem a leitura com o desenvolvimento do pensamento crítico, promovessem o letramento digital de forma reflexiva e auxiliassem os alunos na transposição das habilidades argumentativas da linguagem oral para a escrita formal. As etapas seguintes do projeto de ensino aprofundaram a análise desses resultados, apresentando estratégias de intervenção pedagógica específicas e alinhadas ao contexto estudado.

### 3.4.2 Módulo I – etapas e atividades

O módulo I, constituiu a 2ª etapa do projeto, e como nomeado por Lopes-Rossi (2005) foi o módulo de leitura. As atividades dessa etapa tiveram como objetivo apresentar aos alunos a dimensão contextual e temática da carta aberta, identificando suas características principais e seu papel na comunicação com o público-alvo. Visou ainda levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero discursivo escolhido. Durante as quatro aulas necessárias para essa etapa usamos os espaços do laboratório de informática, a biblioteca e a sala de aula.

Na primeira aula foi realizada a leitura de seis exemplares do gênero discursivo carta aberta, no laboratório de informática. A proposta de que os estudantes lessem os textos nos sites em que havia sido publicado, se deu para que os alunos tivessem um primeiro contato com o texto, na forma mais próxima em que ele circula na sociedade. Por outro lado, a simples ideia de que vão sair do espaço da sala de aula e ir para um espaço multimídia, já provocou um grande alvoroço, tornando-se até um elemento motivador. Antes de saímos da sala de aula os alunos foram orientados a levar canetas e cadernos para algumas anotações, como: o site em que os textos estavam publicados, e como estavam dispostos na página, se tinha imagens e outras curiosidades.

Pensando em uma forma mais segura para realização dessa atividade, uma vez que apesar de ter computadores para todos os alunos, o espaço é reduzido e dificulta a circulação da professora entre os alunos, foi criado um pequeno artigo no blog da professora pesquisadora, sobre o gênero discursivo “carta aberta”, no corpo do texto do artigo foram inseridos hiperlinks numerados, direcionando os estudantes para os sites onde estavam publicadas as cartas. Mesmo usando essa metodologia, foi uma atividade desafiadora, pois no momento da atividade pode perceber que muitos alunos tinham pouco ou nenhuma familiaridade com o manuseio do computador e do ambiente digital nessa mídia. Naquele momento, precisou ensinar o que era uma barra de endereço, como acessar um endereço digital, assim como se navegava em um site e o significado de um hiperlink.

Compreendido todo o processo de navegação no computador, os alunos leram as cartas, e anotaram o número da carta que estavam lendo, assim como os títulos e os demais dados solicitados. Foi uma atividade tranquila, alguns leram rápidos, outros demoraram muito, até extrapolando o tempo da aula, alguns se mostraram bastante preocupados e queriam anotar tudo. No entanto tínhamos textos de vários tamanhos, dificultando a cópia, pois não era esse o objetivo.

A atividade seguinte, foi feita em pequenos grupos, os estudantes foram divididos de acordo com o título da carta de haviam lido, e organizados no espaço da biblioteca, que já consta com mesas redondas com seis cadeiras cada e um amplo espaço de circulação do professor para orientação da atividade e dinamizar o tempo. Essa atividade foi realizada em duas aulas, no primeiro momento todos os grupos receberam um exemplar do texto impresso que havia lido no digital e um formulário para ser preenchido de acordo com o texto lido e posteriormente apresentado para a turma.

Para o preenchimento do formulário os estudantes precisaram dispor de entendimentos básicos do gênero carta, e alguns mais complexos, como encontrar no texto, trechos argumentativos. As perguntas dos formulários, foram elaboradas com o intuito de que os alunos observassem os elementos pré – textuais, textuais e ainda aspectos de circulação e função social dos gêneros discursivos. Os textos lidos versavam sobre diferentes temas, que foram escolhidos dados à sua relevância social, e ao público-alvo - leitores – alunos do 7º ano do ensino Fundamental.

Em meio a realização da atividade houve muitas dúvidas em relação quem era o remetente e o destinatário das cartas. Dos seis grupos constituídos, três não conseguiram localizar nos textos os trechos argumentativos solicitados. É importante ressaltar que houve um estranhamento dos alunos em relação a formato da atividade de análise, talvez isso explique o alto nível de dificuldade que demonstraram para realizá-la, pois sempre recorriam ao professor para preencherem o formulário. Segue abaixo um quadro demonstrativo das perguntas presentes no formulário com um exemplar das cartas abertas lidas pelos alunos.

Quadro 4 - Perguntas presentes no formulário

1) Qual é o título da carta?
2) Quem é o destinatário da carta?
3) Quem é o expectador ou público-alvo?
4) O enunciador (a pessoa que escreve) faz um pedido para ele, ou um pedido para uma comunidade?
5) Qual é o assunto tratado na carta? E o tema?
6) Informe um argumento usado pelo enunciador para reivindicar seus direitos sobre o tema apresentado na carta.
7) Quem assina a carta?

Fonte: elaboração própria.

### Quadro 5 - Carta Aberta à População de Belo Horizonte – MG

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2015.

Carta Aberta à População de Belo Horizonte – MG

Nós, agentes comunitários de saúde do município, viemos por meio desta carta, conscientizar que, diante da alarmante epidemia de dengue em Belo Horizonte, que já registra 3 mortes e mais de 10 mil casos confirmados, a prefeitura quer tirar o corpo fora e culpar a população. Mas a verdade é que a prefeitura já sabia desde o ano passado da existência de um novo vírus e da ameaça de uma epidemia, porém não colocou em prática ações de prevenção e de combate ao mosquito da dengue e, naturalmente, acabou perdendo o controle da situação.

Além disso, a epidemia de dengue não só piora como expõe a calamitosa situação da saúde pública de Belo Horizonte: faltam muitos profissionais, leitos, unidades de saúde, equipamentos, políticas públicas etc. Os trabalhadores já não estão aguentando mais tanta superlotação e tantos problemas nas UPAs, nos centros de saúde e nos hospitais. A prefeitura coloca a culpa na população e no novo tipo de vírus, mas a verdade que a própria PBH é uma das principais culpadas, por ter sido omissa e negligente e por não investir na saúde pública e nas campanhas de prevenção da dengue.

Muita gente questiona: Será que não foi de certo modo proposital o fato de a prefeitura deixar a dengue se alastrar para, com isso, beneficiar os hospitais privados e receber muitos recursos dos governos federal e estadual? A mesma omissão e a incapacidade da prefeitura em cuidar de modo eficaz da saúde da população é repetida no trato com os servidores que ficam sem reajustes e sem condições adequadas de trabalho.

Esses são motivos que fazem com que os servidores públicos municipais estejam nas ruas em campanha salarial e pela qualidade dos serviços. No dia 18 de abril, quinta, às 14 horas, uma nova assembleia será realizada na Praça Estação para denunciar essa situação e exigir que a prefeitura abra as negociações com os trabalhadores.

Atenciosamente,

Agentes Comunitários de Saúde de Belo Horizonte MG

Fonte: Mundo Educação UOL

A atividade subsequente, constituiu a quarta aula desta etapa, e foi o fechamento do módulo I – módulo de leitura - Nesta atividade foi feita a consolidação da atividade realizada em grupo. Um representante de cada equipe, apresentou em linhas gerais, as anotações que haviam sido feitas no formulário e a professora pesquisadora foi anotando no quadro um consolidado de cada carta. Essa etapa teve como objetivo levantar as informações essenciais de uma carta aberta, assim como a observância da estrutura do texto, sua finalidade, os temas presentes, o público envolvido e o tom apresentado pelos enunciadores. Após as anotações realizou-se um breve debate, ressaltando os temas presentes em cada texto a relevância deles para o gênero discursivo em questão, assim como o propósito comunicativo.

Esse momento revelou-se particularmente propício para estabelecer uma relação entre os temas abordados nas cartas e o contexto social dos estudantes, permitindo uma reflexão crítica sobre sua realidade. Nesse sentido, o módulo de leitura cumpriu seu objetivo ao evidenciar a função social dos gêneros discursivos, promover a conscientização dos alunos

quanto ao seu papel enquanto sujeitos ativos na sociedade e prepará-los para escrita da produção inicial.

No decorrer das atividades de leituras e debates, observou-se, que mesmo apesar da pouca idade, os estudantes, apresentaram posicionamentos firmes em relação aos temas tratados, mostrando que não estão alheios aos problemas sociais, pelo contrário, se colocaram como sujeitos ativos no processo de busca de direitos. Essa postura mostrada por sujeitos tão jovens, dialoga com Breton (1999, p. 23) que afirma: “Argumentamos desde o momento em que começamos a comunicar.”

### **3.4.3 A produção inicial – configuração e atividades**

Esta foi a terceira etapa do projeto de ensino, composta de duas aulas. Ao final da segunda etapa, foram apresentados aos alunos gráficos com alguns resultados das perguntas feitas no questionário inicial, com foco nas respostas dadas à seguinte pergunta: “Na sua opinião, o que mais falta na sua comunidade para melhorar a qualidade de vida das pessoas?” Mais de 50% dos participantes deram a seguinte resposta: “mais acesso à saúde”. Dessa forma, foi definido o tema para a produção inicial.

Observou -se conjuntamente que a dificuldade de acesso à saúde era um problema que afetava a maioria dos estudantes e seus familiares. Diante dessa questão, todos foram orientados a conversar com seus responsáveis, investigando de que maneira a falta de acesso à saúde afetava suas vidas, quais eram os pontos mais críticos e a quem eles deveriam recorrer.

Essa atividade invertida buscou ajudar os alunos a construir seus argumentos, durante a primeira produção, pois dada à pouca idade, eles são ainda levados aos serviços médicos pelos seus responsáveis, os quais poderiam ter uma informação mais madura a respeito dos verdadeiros problemas enfrentados.

Consecutivo a essa atividade invertida, no dia seguinte, eles receberam uma folha matriz, reproduzida por meio de fotocópias, contendo em média 22 linhas não numeradas e um enunciado inicial, convidando-os à escrita. O enunciado lembrou as discussões feitas em sala de aula e buscou motivá-los a se posicionarem como cidadãos. Essa atividade foi elaborada pela pesquisadora com a seguinte chamada para a produção inicial.

#### Quadro 6 - Chamada para produção textual

Ao longo de nossas aulas, exploramos juntos diversas cartas e aprendemos sobre a força das palavras na busca por mudanças. Agora, chegou a sua vez de usar esse poder para fazer a diferença!

Com base nas leituras, discussões e pesquisas realizadas em sala de aula, vocês elegeram um tema importante: o acesso à saúde na comunidade onde vivem. Escrevam uma carta aberta ao prefeito da cidade, destacando as situações que dificultam o acesso à saúde e sugerindo possíveis formas de melhorar o atendimento à população da regional Barreiro.

Caprichem e mostrem o impacto que jovens cidadãos podem ter no mundo!

Fonte: Elaboração própria

O fato de as linhas não serem numeradas, e o já tradicional hábito levantado na introdução deste trabalho, voltou a acontecer, uma vez que muitos perguntaram quantas linhas deveriam escrever e por que as linhas não estavam numeradas. De forma sucinta, respondi que não havia quantidade de linhas definidas e que a quantidade deveria levar em consideração o raciocínio e o planejamento textual de cada estudante. Dessa forma, procedeu-se a escrita dos textos com bastante concentração e empenho da turma.

Concluída a primeira versão da escrita dos textos, foi realizada uma leitura cuidadosa das cartas pela professora pesquisadora, as quais, juntamente com o questionário de sondagem, foram essenciais para o planejamento das atividades dos módulos II e III.

#### **3.4.4 Módulo II – etapas e atividades**

O módulo II constituiu a quarta etapa do projeto de ensino e teve como principal objetivo trabalhar a dimensão composicional do texto. Segundo Lopes-Rossi (2012), a organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são conhecimentos essenciais para que o aluno domine a escrita de textos. Esses conhecimentos ajudam o aluno a identificar onde buscar as informações necessárias, quais selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito. No ensino tradicional de redação, o aluno geralmente é convidado a escrever com base em suas próprias ideias e opiniões. Já a produção baseada em gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações de forma adequada ao gênero estudado, pois sua produção será realmente

compartilhada - esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos.

Ainda de acordo com os estudos de Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados, que emergem das diversas esferas da atividade humana. Assim, de acordo com o teórico russo, para a aplicação didática, é essencial considerar as especificidades temáticas, composicionais e estilísticas dos gêneros, promovendo atividades que explorem sua multiplicidade e relevância no cotidiano.

Com base nessas orientações e na análise das produções iniciais, verificou-se que os textos não apresentaram grandes problemas quanto ao uso do registro formal (ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação). No entanto, foi observada em algumas produções uma estrutura em desacordo com o gênero solicitado, além de dificuldades relacionadas à organização dos argumentos. Diante disso, as atividades desta etapa foram realizadas em função das demandas sinalizadas na produção inicial, e aconteceram em quatro aulas, conforme a descrição abaixo.

Quadro 7 - Consolidado das atividades do módulo II

Módulo II	Aspectos composicionais do gênero discursivo carta aberta
Atividade 1 – (uma aula) <b>Texto exemplar apresentado em slides na sala de aula</b>	Foi feita a leitura do texto pelos alunos e posteriormente e destacados os elementos que constantemente estão presente na carta aberta. (título, vocativo, introdução, desenvolvimento, local, data, assinatura). Em seguida os alunos responderam um quiz sobre o texto lido.
Atividade 2 – (uma aula) <b>Organizando o quebra-cabeça das cartas.</b>	Nesta atividade os alunos foram dispostos em trios e juntos montaram um quebra-cabeça do texto recebido, analisando a as sequências argumentativas presentes e nomeando-as posteriormente.
Atividade 3 (uma aula) <b>Entendendo as os aspectos linguísticos presentes nos textos.</b>	Nesta atividade os alunos receberam um dos textos exemplar, utilizados no quebra-cabeça e de forma individual responderam 10 questões relativas aos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O assunto tratado no texto</li> <li>✓ O público pretendido</li> <li>✓ Pessoa do discurso predominante no texto</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Variação linguística usada (formal/informal)</li> <li>✓ Expressões no texto que contribuíram para marcar o ponto de vista do remetente.</li> </ul> <p>Após responderem as questões, elas foram socializadas e feitas as devidas correções pela professora pesquisadora.</p>																																																																																																																		
<p>Atividade 4 (uma aula)</p> <p><b>Comparando o gênero carta e apontamento semelhanças e diferenças</b></p>	<p>Nesta atividade, os estudantes organizados em duplas receberam quatro exemplares de cartas, (carta pessoal, carta de leitor, carta aberta e carta de reclamação). Juntos leram as cartas e foram marcando em uma tabela as informações de acordo com as indicações feitas. Ao final elaboraram um parágrafo sobre as semelhanças e diferenças encontradas nos exemplares analisados.</p> <p>É importante ressaltar que essa atividade foi realizada em complementariedade à proposta do Plano de curso do Currículo referência de MG, que trouxe uma proposta de trabalho com cartas para a turma do sétimo no último bimestre letivo de 2024</p>																																																																																																																		
<p>Tabela modelo usada na atividade 4.</p>																																																																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="6" style="text-align: center;">            ESCOLA ESTADUAL CELSO MACHADO            Rua Dona Luiza – 491 – Milionários – CEP 30.620.090 – BH – MG – Tel.33836466         </th> </tr> <tr> <th colspan="6" style="text-align: center;">Dimensão composicional da carta aberta – Encontrando o padrão das cartas</th> </tr> <tr> <td>Dupla: _____</td> <td>Ano: 7º</td> <td>Turma: _____</td> <td>Ensino Fundamental</td> <td>Língua Portuguesa</td> <td>Prof. Odete Amorim</td> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="6"> <p><b>Atividade:</b> Nesta atividade vocês irão ler as quatro cartas recebidas pela dupla, analisar e comparar as diversas amostras, depois organizar as observações assinalando na tabela abaixo se seguem a mesma padronização. Ao final a dupla deverá escrever um parágrafo comentando as semelhanças e diferenças encontradas.</p> </td> </tr> <tr> <th style="text-align: left;">Apontando semelhanças e diferenças no gênero carta</th> <th>Carta pessoal</th> <th>Carta de leitor</th> <th>Carta aberta</th> <th>Carta de reclamação</th> <th></th> </tr> <tr> <td>Apresenta data e local no início do texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apresenta, despedida, assinatura data no final do texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apresenta algum tipo de saudação ou cumprimento no início da carta, por exemplo, "Prezado(a)s senhor(a)(es)" "Sr(a). Diretor(a)";</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Geralmente o destinatário já é apresentado no título do texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>É um gênero diretamente ligado com o direito que cada cidadão tem de se manifestar diante dos problemas que o afligem.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>É destinada a um jornalista responsável pela matéria lida pelo remetente, que decidiu emitir sua opinião acerca do tema.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Utiliza argumentos para justificar o pedido através de exemplificação, comparação, dados estatísticos entre outros.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tem a função de alertar, protestar e exigir providências</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tem como objetivo principal reivindicar melhorias, criticar comportamentos, entre outros</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Apresenta um tom de insatisfação e pede por reparação.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pode ser empregada linguagem mais informal, com tom de intimidade</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uma carta assinada pelos "Alunos do 7º ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama", pode ser:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Surge a partir de problemas sociais vivenciados por grupos de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade inteira.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tem como destinatário representante de algum poder</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		 ESCOLA ESTADUAL CELSO MACHADO Rua Dona Luiza – 491 – Milionários – CEP 30.620.090 – BH – MG – Tel.33836466						Dimensão composicional da carta aberta – Encontrando o padrão das cartas						Dupla: _____	Ano: 7º	Turma: _____	Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Prof. Odete Amorim	<p><b>Atividade:</b> Nesta atividade vocês irão ler as quatro cartas recebidas pela dupla, analisar e comparar as diversas amostras, depois organizar as observações assinalando na tabela abaixo se seguem a mesma padronização. Ao final a dupla deverá escrever um parágrafo comentando as semelhanças e diferenças encontradas.</p>						Apontando semelhanças e diferenças no gênero carta	Carta pessoal	Carta de leitor	Carta aberta	Carta de reclamação		Apresenta data e local no início do texto						Apresenta, despedida, assinatura data no final do texto						Apresenta algum tipo de saudação ou cumprimento no início da carta, por exemplo, "Prezado(a)s senhor(a)(es)" "Sr(a). Diretor(a)";						Geralmente o destinatário já é apresentado no título do texto						É um gênero diretamente ligado com o direito que cada cidadão tem de se manifestar diante dos problemas que o afligem.						É destinada a um jornalista responsável pela matéria lida pelo remetente, que decidiu emitir sua opinião acerca do tema.						Utiliza argumentos para justificar o pedido através de exemplificação, comparação, dados estatísticos entre outros.						Tem a função de alertar, protestar e exigir providências						Tem como objetivo principal reivindicar melhorias, criticar comportamentos, entre outros						Apresenta um tom de insatisfação e pede por reparação.						Pode ser empregada linguagem mais informal, com tom de intimidade						Uma carta assinada pelos "Alunos do 7º ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama", pode ser:						Surge a partir de problemas sociais vivenciados por grupos de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade inteira.						Tem como destinatário representante de algum poder					
 ESCOLA ESTADUAL CELSO MACHADO Rua Dona Luiza – 491 – Milionários – CEP 30.620.090 – BH – MG – Tel.33836466																																																																																																																			
Dimensão composicional da carta aberta – Encontrando o padrão das cartas																																																																																																																			
Dupla: _____	Ano: 7º	Turma: _____	Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Prof. Odete Amorim																																																																																																														
<p><b>Atividade:</b> Nesta atividade vocês irão ler as quatro cartas recebidas pela dupla, analisar e comparar as diversas amostras, depois organizar as observações assinalando na tabela abaixo se seguem a mesma padronização. Ao final a dupla deverá escrever um parágrafo comentando as semelhanças e diferenças encontradas.</p>																																																																																																																			
Apontando semelhanças e diferenças no gênero carta	Carta pessoal	Carta de leitor	Carta aberta	Carta de reclamação																																																																																																															
Apresenta data e local no início do texto																																																																																																																			
Apresenta, despedida, assinatura data no final do texto																																																																																																																			
Apresenta algum tipo de saudação ou cumprimento no início da carta, por exemplo, "Prezado(a)s senhor(a)(es)" "Sr(a). Diretor(a)";																																																																																																																			
Geralmente o destinatário já é apresentado no título do texto																																																																																																																			
É um gênero diretamente ligado com o direito que cada cidadão tem de se manifestar diante dos problemas que o afligem.																																																																																																																			
É destinada a um jornalista responsável pela matéria lida pelo remetente, que decidiu emitir sua opinião acerca do tema.																																																																																																																			
Utiliza argumentos para justificar o pedido através de exemplificação, comparação, dados estatísticos entre outros.																																																																																																																			
Tem a função de alertar, protestar e exigir providências																																																																																																																			
Tem como objetivo principal reivindicar melhorias, criticar comportamentos, entre outros																																																																																																																			
Apresenta um tom de insatisfação e pede por reparação.																																																																																																																			
Pode ser empregada linguagem mais informal, com tom de intimidade																																																																																																																			
Uma carta assinada pelos "Alunos do 7º ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama", pode ser:																																																																																																																			
Surge a partir de problemas sociais vivenciados por grupos de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade inteira.																																																																																																																			
Tem como destinatário representante de algum poder																																																																																																																			

Fonte: Elaboração própria

### 3.4.5 Módulo III –etapas e atividades

O módulo III constituiu a quinta etapa do projeto e teve como objetivo a aplicação de atividades de intervenção que contribuíssem para a dimensão argumentativa da carta aberta.

Cada vez mais, é possível entender a competência argumentativa relacionada à capacidade do indivíduo de requerer seus direitos através da palavra. Essa relação intrínseca entre argumentação e cidadania nos impulsiona a preparar os estudantes para serem protagonistas em suas comunidades. Breton (1999) faz considerações importantes que relacionam o aprender a argumentar como um direito.

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõem às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas de exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática (Breton, 1999, p. 19).

Sob essa perspectiva, entendemos que o ensino da argumentação, mais do que cumprir um objetivo pedagógico, é também cumprir um dever social, uma vez que, de acordo com Breton (1999), a ausência dessa competência pode ocasionar uma exclusão social. O autor ainda reforça a importância do diálogo entre Descartes e Perelman (1970) sobre Ciência e Retórica. Descartes considerava que algumas discussões são da ordem da Ciência e outras da ordem da Retórica. Segundo Perelman (1970), citado por Breton (1999), é possível que um raciocínio convença sem necessitar de um cálculo matemático e que ele seja rigoroso sem se enquadrar no rigor científico tradicional. Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) definem a argumentação como o estudo das técnicas discursivas que visam provocar ou aumentar a adesão dos sujeitos às teses apresentadas para seu assentimento.

Baseadas nessa definição e na importância da argumentação para uma ação em prol da cidadania, as atividades desta etapa têm como objetivo reconhecer o propósito comunicativo de um texto argumentativo; analisar textos argumentativos, identificando a tese como elemento básico na argumentação e os argumentos usados no decorrer do texto para sustentação da tese. Assim como, o uso adequado dos operadores argumentativos que indicam a força argumentativa dos enunciados.

Cabe aqui registrar que argumentação é um recurso central na comunicação humana, especialmente em contextos em que se busca convencer ou persuadir um interlocutor. É um processo complexo que combina diferentes elementos textuais, situando o sujeito argumentador

em um contexto que demanda racionalidade, experiência e finalidade persuasiva, como pontuado por Koch e Elias (2016):

Argumentação, portanto, é 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 espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch e Elias, 2016, p. 24).

As atividades deste módulo foram desenvolvidas com o objetivo de destacar as teses presentes nas introduções de textos exemplares e analisar as expressões que contribuem para a progressão e o encaminhamento do ponto de vista apresentado na introdução, com ênfase no uso adequado de conjunções coordenativas, advérbios e pontuação. Para concluir essa etapa, foi criada no quadro uma lista de temas relevantes na sociedade, e os alunos, organizados em duplas, selecionaram um tema para produzirem uma introdução.

Swales (2009), que define gênero como uma classe de eventos comunicativos que compartilham um conjunto de propósitos comunicativos reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva em que ocorrem, acentua que um gênero textual é uma categoria de textos que serve a um propósito específico e é reconhecida como tal pelos seus produtores e consumidores dentro de um determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, as primeiras atividades do módulo foram desenvolvidas com intuito de ajudar os alunos a descobrirem como se organiza o gênero carta aberta, desde uma visão global até os movimentos que acontecem dentro do texto, os quais Swales (2009) denomina como movimentos retóricos. Seguindo essas orientações, segue descrição de como as atividades foram realizadas.

#### Quadro 8 - Consolidado das atividades do módulo III

Consolidado das atividades do módulo III
--

<p>Atividade 1 – (uma aula)</p> <p><b>Descobrimo que tem no título e na introdução</b></p> <p><b>Título</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Palavras ou expressões mais importantes,</li> <li>✓ Qual o objetivo dessas palavras/expressões?</li> <li>✓ Que é possível inferir a partir delas?</li> <li>✓ Quem é o destinatário? A quem mais pode interessar?</li> </ul> <p><b>Introdução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais as informações são dadas ao leitor na introdução?</li> <li>✓ Copie a frase(as) da introdução que mostra o contexto e o tema que vai ser tratado na carta</li> </ul>	<p>Nesta aula foram usadas três introduções de exemplares de cartas abertas, com diferentes propósitos comunicativos, a fim de analisar juntamente com os alunos a tese (para os alunos do 7º ano não foi usado essa nomenclatura, por pesquisadora achar muito distante do vocabulário deles até o momento) então foi explicado a eles a partir da leitura das introduções que iríamos buscar o tom do enunciador do texto, descobrindo se trataria de uma crítica ou elogio. Quando “as teses” eram encontradas os alunos copiavam esses trechos no caderno. As introduções foram apresentadas em slides na sala de aula.</p>
<p>Atividade 2 – (uma aula)</p> <p><b>Caminhos para o desenvolvimento da carta aberta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como o remetente justifica seu pedido?</li> <li>✓ Como ele explica a necessidade dele/comunidade?</li> <li>✓ Quais as palavras ele usa para convencer o destinatário?</li> <li>✓ O que ele reivindica?</li> </ul>	<p>Para esta atividade usou-se trechos dos desenvolvimentos das cartas, as quais os alunos já tinham conhecimento das introduções e pontuamos todos os movimentos realizados pelo enunciador, destacando as expressões geradores de argumentatividade.</p>
<p>Atividade 3 – (uma aula)</p> <p><b>Em busca de expressões persuasivas</b></p> <p><b>Conclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como o autor termina o texto?</li> <li>✓ Ele faz algum apelo, qual?</li> <li>✓ Ele é gentil, ou mais agressivo?</li> <li>✓ Que palavras/expressões ele usa?</li> <li>✓ Como ele assina a carta, em nome de quem?</li> </ul>	<p>Dando sequência aos textos trabalhados, nesta atividade os alunos leram as conclusões dos textos responderam os questionamentos ao lado. Eles foram orientados a copiar a expressão, que exercia persuasão sobre o destinatário (s) das cartas.</p>
<p>Nota: atividades elaboradas com base nos movimentos retóricos discutidos por Swales (2009)</p>	
<p>Atividade 4 – (uma aula)</p> <p><b>Revisitando as classes gramáticas.</b></p> <p><b>Oficina de jogos digitais</b></p>	<p>Nesta atividade os alunos participaram de uma oficina de jogos digitais no laboratório de informática. Foi elaborado pela professora</p>

	pesquisadora uma curadoria de jogos digitais que trabalhavam, conjunções, advérbios e pontuação. Posteriormente elaborados links e disponibilizados para os alunos em ambiente seguro.
Atividade 5 – (uma aula) <b>Produção de uma introdução</b>	Nesta atividade, em dupla, os estudantes escreveram a introdução de uma carta, a partir de temas sugeridos por eles.

Fonte: Elaboração própria

### 3.4.6 A produção final - configuração e atividades

Essa foi a penúltima etapa do projeto, composta por três atividades realizadas ao longo de quatro aulas. Na primeira atividade, foi feita uma correção coletiva e colaborativa de um texto produzido na produção inicial. Na segunda, retomamos as discussões sobre o tema da carta anterior, e os discentes realizaram pesquisas em ambientes digitais a partir de questões sugeridas pela professora pesquisadora, como: o artigo da Constituição federal que aborda o direito à saúde, quem eram o prefeito e o secretário de saúde de Belo Horizonte, e a relação das unidades de saúde da regional Barreiro.

A atividade subsequente foi realizada em duas aulas. Nesse momento, os estudantes escreveram a produção final, respondendo à mesma proposta da primeira produção. Posteriormente, os textos foram corrigidos em pequenos grupos ou de forma individual e, em seguida, reescritos pelos próprios autores.

### 3.4.7 Aspectos éticos da pesquisa e geração de dados

Para viabilizar o desenvolvimento e a aplicação do Projeto de Ensino (PE) em sala de aula, o projeto de pesquisa intitulado “Nas trilhas da reivindicação: a carta aberta e o desenvolvimento da argumentação no ensino de Língua Portuguesa” foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), com protocolo número 80069324.6.0000.5149 junto ao CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética). O projeto de pesquisa recebeu parecer de aprovação do CEP/UFMG em 25 de junho de 2024, por meio do parecer 6.908.380.

Antes da efetiva aplicação, a proposta didática foi apresentada à turma. Todos os alunos foram informados que quaisquer materiais produzidos por eles, tais como textos escritos e orais,

respostas às atividades didáticas, depoimentos escritos e/ou orais que fossem ser objeto de análise na dissertação, só seriam utilizados mediante a autorização dos estudantes e de seus responsáveis legais, os quais foram convidados a assinar o Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além disso, os estudantes e seus responsáveis foram devidamente esclarecidos quanto aos propósitos da pesquisa e que poderiam desistir do assentimento e do consentimento a qualquer momento até a finalização das etapas previstas. Na pesquisa, foram adotadas todas as medidas cabíveis para evitar e amenizar qualquer desconforto que pudesse ocorrer quanto ao desenvolvimento das atividades e à utilização das produções escritas dos estudantes. Ademais, os responsáveis foram informados dos benefícios e dos possíveis riscos decorrentes da pesquisa, tais como um possível constrangimento e/ou desconforto dos alunos em relação à divulgação de textos por eles produzidos.

Sobre essa questão, cumpre salientar que os riscos decorrentes da pesquisa dizem respeito a possíveis constrangimentos e desconfortos por parte dos estudantes no sentido de terem seus textos divulgados na dissertação que resultou da pesquisa realizada. Para a minimização desses riscos, foram tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. No decorrer da pesquisa, caso algum/a participante sentisse estresse ou desconforto, poderia procurar a professora/pesquisadora e relatar o ocorrido, de modo a ter sua integridade plenamente preservada.

Vale registrar que o *corpus* que integra as análises realizadas na pesquisa foi constituído apenas de textos elaborados por estudantes que concordaram em participar da pesquisa, através da assinatura dos documentos necessários, a saber: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelo(a) aluno(a), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo responsável legal pelo(a) aluno(a). Ambos os documentos figuram em apêndice a esta pesquisa. Importante ressaltar também que não houve nenhum tipo de prejuízo aos alunos que, por algum motivo, manifestaram desejo em não participar da pesquisa. Nesse caso, para esses alunos, a professora pesquisadora aplicou atividades alternativas construídas a partir do mesmo conteúdo didático explorado na pesquisa, a saber, atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem da argumentação.

Os pesquisadores trataram a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, garantindo o anonimato e comprometendo-se a utilizar as informações somente para fins acadêmicos e científicos, conforme determina a legislação brasileira (Resolução Nº 510 de 07

de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018).

As atividades da pesquisa foram aplicadas pela professora pesquisadora no horário regular das aulas, das 13h00min às 17h30min, em uma turma do 7º ano do Ensino fundamental - anos finais. Os registros, realizados durante a aplicação do Projeto de Ensino, compõem-se de fotos, relatórios realizados pela professora pesquisadora, gravação de áudios e vídeos e textos escritos pelos alunos. Estes últimos serão analisados no capítulo seguinte desse trabalho.

## **4. ANÁLISE DE DADOS**

Este capítulo destina-se à análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa, com base nos objetivos estabelecidos e no referencial teórico utilizado para fundamentar o trabalho. Serão apresentados quadros, tabelas e descrições que evidenciam padrões, correlações e possíveis implicações dos dados. Além disso, a análise buscou interpretar os achados, relacionando-os ao antes e depois das intervenções realizadas por meio do projeto de ensino. As intervenções foram aplicadas com o intuito de melhorar a competência argumentativa dos alunos. Dessa forma, espera-se oferecer uma visão elucidativa sobre os impactos das intervenções na área estudada, contribuindo para o avanço do trabalho com argumentação na área educacional.

### **4.1 Procedimentos e categorias de análise**

Após a aplicação do Projeto de Ensino, como foi detalhado no capítulo II deste trabalho, o método adotado para a constituição do *corpus* consistiu na seleção de três produções iniciais e de três produções finais de estudantes que participaram de todas as etapas do projeto. Ressalta-se que os textos escolhidos são de autoria de sujeitos que estiveram presentes em todas as etapas, ou seja, que participaram dos três módulos distribuídos ao longo das vinte aulas do projeto de ensino. Após a seleção, foram comparadas as produções iniciais e finais desses alunos, considerando seu progresso na competência argumentativa, levando em consideração os aspectos temáticos, composicionais e linguísticos do gênero discursivo carta aberta. Ressalta-se que, inicialmente, fez-se um “balanço geral” das primeiras produções dos 32 (trinta e dois estudantes) que participaram da etapa inicial do Projeto de Ensino.

### **4.2 Análise das produções iniciais dos estudantes – visão geral**

As produções iniciais relacionadas ao projeto foram realizadas durante a quarta e quinta aulas, após o módulo de leitura, conforme orientado pela sequência didática baseada no modelo de projeto de escrita de gênero discursivo na escola. Dos 39 (trinta e nove) alunos da turma, 32 (trinta e dois) participaram dessa etapa. Entre os textos produzidos, identificou-se diferentes níveis de desenvolvimento: alguns em nível inicial, outros em nível básico, alguns em nível intermediário e apenas uma pequena porcentagem atingiu o nível considerado desejável para

alunos do 7º ano do ensino fundamental. Essa classificação foi construída com base no – Guia de correção da avaliação contínua da aprendizagem nos anos finais – Ciclo II – Escrita – 7º ano do Ensino Fundamental - elaborado pelo Centro de políticas públicas e avaliação da educação (CAED). O guia sugere três critérios/competências para a correção dos textos escritos a saber:

- i) competências I - nomeada no guia como Registro formal – nessa competência são avaliados aspectos relativos à sintaxe da língua - ortografia, concordância verbal, concordância nominal, sintaxe de regência do verbo, regras de colocação dos pronomes e pontuação.
- ii) Competência II –Adequação ao tema/estrutura textual; - nessa competência é avaliada aspectos sócio discursivos e composicionais do gênero em questão
- iii) Competência III – Construção da coerência e coesão textual – nessa competência são avaliadas as relações de sentido entre os enunciados que compõem o texto, sendo observados os recursos de coesão referencial, coesão sequencial, conjunções, advérbios entre outros.

Em cada competência, são definidos níveis de desempenho, de I a IV, e, a partir da avaliação desses níveis, os textos também são classificados de I a IV. O manual não apresenta nomenclaturas específicas para esses níveis, que foram aqui sugeridas pela pesquisadora com base no modelo de avaliação adotado e, sobretudo, na competência argumentativa.

Os textos em estágio inicial apresentaram ideias simples e os estudantes demonstraram dificuldades na aplicação dos aspectos composicionais e argumentativos esperados. Apesar disso, os alunos conseguiram manter a temática e o propósito comunicativo, redigindo pedidos ao prefeito relacionados aos problemas de saúde enfrentados pela comunidade.

Nos textos que foram considerados de nível básico, além de conseguirem manter a indicação temática, os alunos demonstraram conhecimento de quase todos os aspectos composicionais, apresentando títulos e assinaturas. Porém, não produziram o texto seguindo a estrutura habitual do gênero discursivo carta aberta: introdução, desenvolvimento e conclusão. Todas as informações foram dispostas em um único parágrafo.

Já os textos considerados intermediários seguiram quase todos os requisitos para a escrita de uma carta aberta. Os estudantes seguiram a temática solicitada, a estrutura composicional (título, introdução, desenvolvimento, conclusão, assinatura, local e data) e estruturaram as ideias com o uso de alguns operadores argumentativos. No entanto, faltou profundidade argumentativa e coerência na exposição das ideias.

Por fim, foram produzidos textos bem próximos do desejável, considerados adequados para o nível de ensino analisado. Nos textos considerados adequados, houve organização coesa, clareza de propósito, argumentação satisfatória, uso relevante de operadores argumentativos e domínio das características básicas do gênero.

### 4.3 A produção inicial e final da carta aberta do sujeito I

Neste item, realizamos uma análise qualitativa de um texto selecionado a partir do *corpus* da pesquisa. Na pesquisa, optamos pela seleção de textos que refletissem três níveis distintos de evolução, conforme nossas avaliações. Assim, a primeira dupla de textos foi escolhida com base na transição do sujeito de um nível básico de escrita para um nível desejável. Inicialmente, foi realizada uma avaliação global, considerando o texto em sua totalidade e analisando suas características gerais. O *corpus* foi estruturado de forma a atender aos objetivos da pesquisa, que, ao longo de sua aplicação, buscou incentivar o posicionamento crítico dos estudantes diante de problemas sociais do entorno da comunidade escolar. O principal propósito das atividades de intervenção desenvolvidas foi contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, utilizando como instrumento o gênero discursivo carta aberta.

Tendo em vista o objetivo pontuado, os resultados das intervenções foram analisados a partir de duas categorias: (i) a primeira contempla a perspectiva do gênero discursivo; (ii) e a segunda categoria contempla aspectos relativos à argumentação. Para tanto, a segunda avaliação levará em conta certos elementos da gramática que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados.

É importante destacar que, de acordo com Swales (1990) *apud* Lopes-Rossi (2015), na produção escrita de um gênero discursivo, os dois níveis de conhecimento tradicionalmente mais visados pela correção escolar – níveis gramatical e de organização de frases e parágrafos – são seguramente os que em nada contribuem para responder às indagações sobre o que dizer, como obter as informações necessárias e como desenvolver o texto para atender ao propósito comunicativo. As respostas às duas primeiras indagações dependem dos conhecimentos sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero; a resposta à terceira – como desenvolver o texto – depende do conhecimento da estrutura do gênero em termos dos seus movimentos retóricos.

Ainda, segundo Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são estruturas fundamentais que organizam e facilitam a comunicação verbal, permitindo que possamos nos expressar e compreender os outros de maneira eficiente. Eles são aprendidos socialmente e possibilitam

tanto a previsibilidade quanto a criatividade nas interações linguísticas, uma vez que os gêneros moldam a comunicação. Para o estudioso:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1997, p. 302)

Dessa maneira, ao considerarmos os aspectos constitutivos do gênero carta aberta — marcado por seu caráter público, função de denúncia e propósito de mobilização —, é possível analisar como esse gênero se manifesta nos diferentes exemplares estudados. Os textos lidos pelos estudantes durante a pesquisa, organizados na tabela abaixo, revelam padrões recorrentes de estrutura, estratégias discursivas e recursos argumentativos voltados à interlocução com um público amplo.

Quadro 9 - Exemplares de cartas abertas lidas pelos alunos

Título dos exemplares	Onde ler
Carta Aberta – à população de Belo Horizonte	<a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm</a>
Carta Aberta Sobre Atos Violentos em Escolas	<a href="https://coalasaude.com.br/blog/carta-aberta-sobre-atos-violentos-em-escolas">https://coalasaude.com.br/blog/carta-aberta-sobre-atos-violentos-em-escolas</a>
Carta Aberta aos Vereadores de Belo Horizonte	<a href="https://associacaobairroburitis.com.br/noticias-buritis/carta-aberta-aos-veredores-de-belo-horizonte/">https://associacaobairroburitis.com.br/noticias-buritis/carta-aberta-aos-veredores-de-belo-horizonte/</a>
Carta Aberta à Sociedade Escolar da Escola Municipal Padre Flávio Giammetta	<a href="https://sindrede.org.br/carta-aberta-a-sociedade-escolar-da-escola-municipal-padre-flavio-giammetta/">https://sindrede.org.br/carta-aberta-a-sociedade-escolar-da-escola-municipal-padre-flavio-giammetta/</a>
Carta Aberta dos Conselheiros Estaduais do Patrimônio Cultural à População de Minas Gerais	<a href="https://manuelzao.ufmg.br/carta-aberta-dos-conselheiros-estaduais-do-patrimonio-cultural-a-populacao-de-minas-gerais/">https://manuelzao.ufmg.br/carta-aberta-dos-conselheiros-estaduais-do-patrimonio-cultural-a-populacao-de-minas-gerais/</a>
Carta Aberta ao Futuro Secretário de Transportes e Mobilidade do Município de São Paulo – Ciclocidade	<a href="https://www.ciclocidade.org.br/noticias/carta-aberta-ao-futuro-secretario-de-transportes-e-mobilidade-do-municipio-de-sao-paulo/">https://www.ciclocidade.org.br/noticias/carta-aberta-ao-futuro-secretario-de-transportes-e-mobilidade-do-municipio-de-sao-paulo/</a>

Fonte: elaboração própria.

Segundo Swales (2009), em cada gênero discursivo, existem movimentos retóricos específicos que organizam o conteúdo de forma única em cada etapa da sua estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão). Esses movimentos retóricos são divididos em passos que explicitam o tipo de conteúdo esperado em cada parte, guiando a estrutura e a comunicação dentro de exemplares daquele gênero.

Assim, buscando contemplar todos os aspectos constitutivos da argumentação no gênero discursivo carta aberta - desde sua dimensão temática até os aspectos composicionais e linguísticos-, as análises de cada par de cartas seguiram uma ordem decrescente. Primeiramente, foi examinada a categoria sociocomunicativa, considerando o texto como um todo, com foco no sujeito enunciador e nas imagens que ele busca projetar de si em seu texto (ethos), na temática escolhida, na motivação e finalidade da carta, bem como no destinatário (pathos). Em seguida, foram analisadas as demais categorias, fundamentadas em um quadro analítico elaborado pela pesquisadora. Esse quadro serviu como parâmetro para observar os aspectos composicionais e linguísticos evidenciados nos textos dos sujeitos I, II e III. No quadro abaixo, estão presentes os aspectos composicionais, assim como o que se espera para cada bloco do gênero discursivo carta aberta e seu direcionamento argumentativo.

Quadro 10 - Categorias de análise dos aspectos composicionais e linguísticos

<b>Estrutura Composicional/ argumentativa</b>	<b>Presente</b>	<b>Ausente</b>	<b>Análise retórica dos elementos textuais (Nesse item serão analisados se aparecem os elementos esperados para cada bloco textual).</b>
Título			Apresentar o destinatário coletivo ou público-alvo.
Introdução			Apresentar identificação coletiva Apresentação do contexto e do propósito Expor o problema ou situação relevante que justifica a escrita da carta. Introduzir a posição ou perspectiva do autor sobre o tema (tese ou objetivo).
Desenvolvimento			Há exposição de argumentos Há contraposição de ideias – refutação Há uso de operadores argumentativos

Conclusão			Síntese dos argumentos Chamada à ação ou reflexão Fechamento persuasivo
Despedida			Apresenta-se de acordo com o destinatário
Assinatura			
Local e data			

Fonte: elaboração própria

De acordo com as categorias previamente estabelecidas, foram analisadas as produções inicial e final do Sujeito I, que compõem a primeira parte do corpus desta pesquisa. A partir deste ponto, essas produções serão referidas pelas siglas PI (Produção Inicial) e PF (Produção Final), que serão utilizadas ao longo das análises subsequentes.

Quadro 11 - Carta aberta escrita pelo sujeito 1

<b>Carta aberta escrita pelo sujeito 1 – versão inicial e versão final</b>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção final</b>
<p>Á V.Exa. Senhor Prefeito Fuad Noman,</p> <p>É com imensa satisfação que fui escolhida para direcionar este documento, apesar dos avanços consideráveis, como o atendimento por senha eletrônica, gostaríamos de lhe informar a situação em nossa regional.</p> <p>Primeiramente, apresentar-lhe os problemas mais relevantes que surgem em nossas unidades, como a insegurança, a falta de funcionários na área de saúde e por muitas vezes a estrutura muito precária.</p> <p>É importante também citar que os prédios onde funcionam o atendimento necessitam de reformas.</p> <p>Por tudo isso nossa solicitação é de extrema urgência onde aguardamos seu posicionamento como prefeito.</p> <p>No mais, Atenciosamente,</p> <p>Assinatura: XXXXXXXX</p>	<p>Carta Aberta ao Senhor Prefeito Fuad Noman</p> <p>Nós, alunos da Escola Celso Machado, moradores da região do Barreiro viemos falar sobre a dificuldade de atendimento de saúde nessa região. Apesar da implantação das senhas eletrônicas, o atendimento continua precário, pois faltam funcionários e medicamentos.</p> <p>Esses problemas geram sofrimentos na população que vai a unidade para ser atendida, mas pela falta de funcionários e muita espera, os mesmos voltam pra casa sem o atendimento necessário. Por outro lado, quando faltam medicamentos, os pacientes mais carentes não tomam os remédios, o que só agrava a situação.</p> <p>Diante dessa situação, pedimos ao Senhor Prefeito mais investimento na saúde pública para cessar a demora no atendimento e abastecimento das farmácias pois os enfermos necessitam de medicamentos.</p>

	<p>Por fim, aguardamos seu posicionamento para esta questão pois muitos estão sofrendo, as doenças não esperam!</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Alunos da Escola Estadual Celso Machado</p>
Transcrição da produção inicial	Transcrição da produção final

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito I: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são formas socialmente estabilizadas de comunicação, cada um com suas regras próprias de composição, circulação e recepção, atendendo a diversas intencionalidades comunicativas. A depender de sua intenção ao escrever, o enunciador se projeta no texto a partir de seu papel social e, com isso, procura transmitir de si diferentes imagens no momento da escrita. Essas imagens de si correspondem ao que Fiorin (2018) denomina *ethos*, entendido como a imagem que o locutor projeta de si mesmo no discurso, com o objetivo de conquistar a confiança do interlocutor e aumentar a eficácia argumentativa.

Para o autor, o *ethos* é uma construção discursiva que contribui para a persuasão, pois envolve a credibilidade e a postura assumida pelo enunciador diante do outro. É a imagem que o enunciador projeta de si no discurso ao escolher um determinado gênero para realizar o seu projeto de dizer e, assim, o *ethos* pode ser identificado em diversos elementos composicionais do texto, como a escolha do tema, o nível de linguagem, os gêneros discursivos utilizados, a construção de personagens e outros aspectos estilísticos, como ritmo e figurativização. A perspectiva adotada sugere que o *ethos* não é um traço isolado, mas emerge de um conjunto de recorrências e estratégias discursivas que conferem coerência e intencionalidade ao texto. Esse enfoque ressalta a complexidade da construção da identidade discursiva e evidencia como as escolhas formais e temáticas refletem a posição e os objetivos do enunciador na interação comunicativa.

Nesse sentido, considerando os textos em análise, nota-se que, na carta aberta, o sujeito I assume o papel de cidadão da comunidade da regional Barreiro, dando voz a uma necessidade que, além de afetá-lo particularmente, representa o grito de toda uma população. A falta de médicos, a demora no atendimento e a escassez de medicamentos são problemas recorrentes enfrentados por essa comunidade, comprometendo o direito básico à saúde. A partir disso, o

enunciador constrói seu ethos, colocando-se no texto como um representante legítimo dos moradores, utilizando uma linguagem acessível e direta para demonstrar sua indignação e cobrar providências das autoridades. Além disso, o apelo emocional se faz presente ao relatar situações de sofrimento e ao citar a falta de equidade entre as pessoas no acesso à saúde, ressaltando que as mais carentes não têm acesso a tratamentos adequados.

Quando o sujeito I escolhe um tema relevante para a comunidade, como o acesso à saúde, ele deixa de ser simplesmente um aluno adolescente, e enuncia a partir do papel social de um cidadão, morador, que está atento aos acontecimentos da sua realidade, e é motivado a escrever pelo senso de justiça, pela necessidade latente em seus arredores, colocando-se como um indivíduo social que cobra seus direitos e, assim, escreve porque vislumbra no texto um caminho para que sua voz de cidadão seja ouvida, ao mesmo tempo que se torna representante de muitas vozes.

Num primeiro momento, a carta apresenta como público-alvo o prefeito de Belo Horizonte, Fuad Noman, mas também se destina a outras autoridades responsáveis pela gestão pública da cidade. Ao trazer à tona problemas estruturais, como a falta de acesso a medicamentos e atendimento médico adequado, a carta busca mobilizar o poder público como um todo, destacando a necessidade de políticas mais justas e inclusivas para garantir o bem-estar da população.

A produção inicial apresenta quatro parágrafos e, quanto aos aspectos composicionais, apresenta quase todos os elementos característicos do gênero, com exceção da marcação do local e da data. No entanto, ao realizarmos uma avaliação analítica, com foco nos movimentos retóricos, percebemos diversos equívocos no interior da estruturação composicional do texto. O título marca corretamente o destinatário da carta, como geralmente é esperado. Contudo, a introdução apresenta alguns problemas, pois é marcada por uma identificação individualizada — “eu fui escolhida” — e não contextualiza a produção do texto. Apesar de mencionar que irá informar sobre uma situação, não especifica qual é essa situação. Em outras palavras, o tema e o propósito do texto não são claramente apresentados na introdução. Todavia, é possível identificar, logo no início da carta, o tom de crítica adotado pela autora, marcado pelo uso da conjunção subordinativa “apesar”. “Este operador argumentativo contrapõe ideias e indica uma relação de oposição, evidenciando um movimento contrário no desenvolvimento do texto” (Koch e Elias, 2016, p.68).

O desenvolvimento apresentado no texto, constituído pelo segundo e terceiro parágrafos, também é objeto de contestação. Apesar de incluir movimentos retóricos esperados para o gênero em questão, observa-se que o segundo parágrafo ainda se configura como parte

da introdução, pois é nele que a estudante apresenta o propósito comunicativo da carta. Essa desorganização estrutural compromete o desenvolvimento, que não oferece argumentos aprofundados em relação aos problemas citados, limitando-se a enumerá-los. Ainda assim, é possível perceber, a partir da locução adverbial "por muitas vezes", presente no final do segundo parágrafo, e do advérbio "também", no início do quarto parágrafo, que, mesmo sem especificar a reivindicação, o texto faz uma crítica às unidades de saúde pública da região.

A etapa final da PI é marcada por um conector conclusivo — "Por tudo isso" —, uma locução adverbial que indica um fechamento direcionado aos problemas enumerados no desenvolvimento; a expressão "é de extrema urgência" busca persuadir o interlocutor e é adequada ao gênero carta aberta. A despedida é marcada pela expressão "atenciosamente", atendendo ao contexto de formalidade do texto. Por fim, chegamos à assinatura, momento em que a autora se apresenta de forma individual, sendo coerente com a introdução apresentada. No entanto, a assinatura individual destoa da temática abordada e, mais uma vez, evidencia um ponto de desacordo com o gênero, pois, conforme orientam Franco e Zanutto (2017), a carta aberta requer a assinatura de seu autor ou de seu representante social, dependendo da situação discursiva.

À semelhança da análise da produção inicial (PI), passamos às observações da produção final (PF) do sujeito I, pontuando os aspectos composicionais e argumentativos presentes no texto. Pode-se considerar esse texto quase completo em relação aos elementos requeridos pelo gênero, faltando apenas a data. Como visto na PI, já no título aparece marcado o interlocutor principal – prefeito Fuad Noman - Esse elemento cumpre uma função argumentativa ao personalizar a mensagem, responsabilizando diretamente a autoridade pública pela problemática apresentada.

A introdução descreve quem são os autores da carta: alunos e moradores da região do Barreiro. Esse elemento reforça a legitimidade da argumentação, evidenciando que se trata de uma comunidade diretamente afetada pelo problema relatado. O emprego do pronome "nós" estabelece um tom coletivo e solidário, indicando que os autores da carta representam um grupo social. O problema central (tese) - a dificuldade de atendimento de saúde na região do Barreiro - é apresentado, delimitando o foco da carta. O conectivo causal "apesar de" demonstra uma tentativa de reconhecer uma ação positiva anterior, - a implantação das senhas eletrônicas - mas introduz imediatamente uma contradição ao apontar que o atendimento continua precário. A expressão "pois faltam funcionários e medicamentos" apresenta a causa do problema, orientando o leitor sobre o que será desenvolvido em seguida.

O desenvolvimento da produção final constitui-se de dois parágrafos bem elaborados, com ênfase nos argumentos de causalidade. Segundo Fiorin (2018), os diferentes tipos de argumentos são determinados pela forma como as proposições são estruturadas. Grande parte dos argumentos que se baseiam em fatos segue um princípio de lógica implicativa, ou seja, estabelece uma relação de dependência entre as ideias. Isso ocorre, por exemplo, nos argumentos fundamentados na relação de causa e efeito, em que um acontecimento é apresentado como responsável pelo surgimento de outro. Essa conexão entre fenômenos distintos faz com que um deles seja interpretado como condição necessária para a existência do outro.

Nesse sentido, no início do segundo parágrafo, a estudante retoma os dados citados na introdução, estabelecendo a coesão referencial com o uso da expressão nominal “esses problemas”. “As expressões nominais assinalam uma certa orientação argumentativa, orientam a atenção do leitor e a produção de sentido de um texto” (Koch, 2016, p. 97). Com as expressões “os mesmos voltam pra casa sem o atendimento necessário” e “o que só agrava a situação”, observa-se a retomada anafórica do sujeito “população” pelo pronome “mesmos” e a revelação dos impactos concretos do problema, reforçando o apelo emocional e social do texto. A conjunção “mas”, utilizada ainda no primeiro período do parágrafo, estabelece uma contradição entre o que a população espera e o que ela encontra. Da mesma forma, o conectivo “por outro lado”, empregado na transição entre o primeiro e o segundo períodos, reforça a oposição entre expectativa e realidade.

Ainda no desenvolvimento, a expressão “os pacientes mais carentes não tomam os remédios” cria uma relação lógica que sustenta o argumento de justiça social. De acordo com Fiorin (2018), o argumento por justiça, ou argumento por semelhança, pode ser aplicado em diversos contextos, especialmente naqueles que envolvem comparações e busca por equidade. Esse tipo de argumento é usado para demonstrar que situações semelhantes devem ser tratadas de maneira semelhante, promovendo assim a justiça e a igualdade de tratamento. Neste ponto, o enunciatório deixa claro que a desigualdade ao acesso à saúde também está implicada na condição financeira do indivíduo. Essa relação evidencia como fatores econômicos impactam diretamente o direito à saúde, tornando-o mais acessível para alguns e inacessível para outros.

No último parágrafo do desenvolvimento, a autora, dirige-se novamente à autoridade capaz de solucionar os problemas – Senhor prefeito - faz o pedido e, ao mesmo tempo, aponta soluções para os problemas indicados na introdução. - “mais investimento na saúde pública”; “abastecimento das farmácias”. Mais uma vez, o parágrafo é marcado por argumentos de

causalidade e justiça social, que se explica pelas expressões "cessar a demora no atendimento" e "pois os enfermos necessitam de medicamentos".

A coerência e a coesão do texto são asseguradas pelo uso de expressão nominal anafórica, como "diante dessa situação", e de conjunções explicativas, como, "pois", que justificam as demandas. Além disso, a presença de verbos no presente do indicativo, como "pedimos" e "necessitam", transmite um efeito de urgência e continuidade. Dessa maneira, ao longo de todo o texto, reforça-se a relação de causa e efeito, evidenciando a precariedade do atendimento e as dificuldades de acesso à saúde na região.

Assim, chega-se à conclusão da PF que é curta e objetiva, apresentando um tom de apelo direto ao destinatário. A expressão "Por fim" sinaliza o encerramento da argumentação e reforça a expectativa por uma resposta ou ação concreta do prefeito. Esse encerramento cumpre a função de retomar o propósito central da carta – a busca por solução imediata para os problemas de saúde pública. A expressão "as doenças não esperam!" sinaliza um tom enfático para chamar atenção, conferindo um apelo emocional que busca sensibilizar o leitor.

#### 4.3.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito I

A comparação entre a PI e a PF evidencia uma evolução significativa na estrutura, na argumentação e nos aspectos gramaticais, resultando em maior adequação ao gênero carta aberta. A PI apresenta problemas de organização, com introdução confusa, identificação individualizada da autora e argumentos superficiais no desenvolvimento. Por outro lado, a PF corrige essas falhas ao contextualizar o tema, reforçar o tom coletivo e apresentar argumentos coesos, fundamentados em relações de causa e consequência. A conclusão da PF é mais objetiva, com apelo claro e elementos gramaticais formais que fortalecem o discurso. Assim, a PF reflete um domínio aprimorado do gênero, resultando em um texto mais persuasivo e eficaz. Vejamos, a seguir, uma síntese elaborada a partir de tópicos comparativos das duas cartas.

Quadro 12 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito I

Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito I		
Tópico	PI	PF
Estrutura	Apresenta os elementos principais (título, introdução, desenvolvimento, conclusão), mas falta a marcação de local	Estrutura bem definida, com introdução que identifica o destinatário, apresenta o tema e o propósito de forma clara.

	e data. A introdução é desorganizada, e o propósito da carta aparece no segundo parágrafo, comprometendo a estrutura.	Desenvolvimento e conclusão são coesas e organizados.
Introdução	Falha ao contextualizar o tema e apresenta identificação individualizada ("eu fui escolhida"), inadequada para uma carta aberta.	Contextualiza o tema e reforça o tom coletivo com o uso do pronome "nós", legitimando a reivindicação como demanda social.
Argumentação	Argumentos superficiais, limitados à enumeração de problemas, sem aprofundamento ou relação lógica. Uso de conectores como "por muitas vezes" e "também" indica tentativa de coesão, mas com pouco impacto.	Argumentos de causalidade são destacados, como "pois os enfermos necessitam de medicamentos", estabelecendo relação lógica entre problemas e consequências. Isso confere força persuasiva ao texto.
Conclusão	Usa um conector conclusivo ("Por tudo isso") e apela à urgência, mas mantém tom individualizado.	Conclusão objetiva e direta, com apelo claro ao destinatário ("Por fim, aguardamos seu posicionamento"), reforçando o propósito central.

Fonte: elaboração própria

#### 4.4 A produção inicial e final da carta aberta do sujeito II

Seguindo o critério pré-estabelecido, que foi a escolha de três níveis de textos para análise, a segunda produção a ser examinada é o texto do sujeito II, que será avaliado a seguir, utilizando as mesmas categorias predefinidas para a análise das produções escritas do sujeito I. Considerando os aspectos sociocomunicativos e composicionais/argumentativos, que são as questões orientadoras deste trabalho, concluímos que este texto evoluiu de um nível básico para um nível intermediário. Observamos que a transição entre os níveis reflete uma melhor

compreensão e aplicação das estratégias argumentativas, além de um enriquecimento na adequação e propósito comunicativo do gênero discursivo carta aberta.

Quadro 13 - Carta aberta escrita pelo sujeito II

<b>Carta aberta escrita pelo sujeito II – Versão inicial e final</b>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção final</b>
<p>Acesso a saúde</p> <p>O acesso à saúde na minha comunidade é muito bom, mas postos de saúde e até mesmo hospitais são longes e várias das vezes não tem especialistas para o atendimento da comunidade, por isso pessoas passam muito mal e até mesmo morrem por causa disso. Para fazer a diferença no acesso a saúde das pessoas devem contratar mais funcionários e especialistas para o acesso a saúde de todos e também construir mais postos de saúde o mais perto das comunidades.</p> <p>Também peço o pedido de mais medicamentos, pois muitas pessoas ficam horas esperando para pegar medicamentos, pois muitas pessoas ficam horas esperando para pegar medicamentos e na maioria das vezes não tem todos os remédios que a pessoa precisa. Será que nós esperamos horas e horas para um atendimento bom e específico para nada?</p> <p>Então venho fazer esse pedido para que as pessoas, comunidades, sociedades tenha o seu atendimento específico, rápido e eficaz.</p> <p style="text-align: right;">XXXXXXX</p>	<p>Carta aberta ao prefeito Fuad Noman.</p> <p>Nós, alunos da E.E. Celso Machado, moradores da regional Barreiro e usuários das unidades de saúde desta região viemos por meio desta carta falar de algumas situações que vem acontecendo nos postos de saúde e hospitais da região.</p> <p>A constituição brasileira do artigo 196 diz que a saúde é direito de todos e dever do estado, o acesso a saúde não é o mesmo para todas as pessoas, quem precisa do SUS, enfrenta falta de médicos, especialistas, a demora no atendimento, a falta de medicamentos e equipamentos.</p> <p>Diante do que está acontecendo viemos pedir que contratem mais médicos, especialistas para melhorar o atendimento das pessoas, que peçam mais medicamentos, que também contratem mais funcionários para o atendimento do público e que melhorem nos equipamentos médicos, e que construam mais postos e hospitais distribuídos pelas regiões.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente, alunos do 7º ano, 06/12/2024</p>
Transcrição da produção inicial	Transcrição da produção final

Fonte: elaboração própria

#### **4.4.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito II: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos**

Assim como a produção inicial do sujeito I, a produção inicial do sujeito II aborda uma questão relevante para a comunidade, que é o acesso à saúde. O enunciador se inscreve no texto como representante de uma comunidade “na minha comunidade”, assumindo o papel de cidadão reclamante, que além de falar da falta de médicos especialistas, apresenta uma nova situação, qual seja: a distância entre sua residência e as unidades de saúde, fato que parece afetá-lo de forma particular,

Essa expressão evidencia um sujeito pertencente à comunidade que enfrenta problemas de acesso à saúde e se sente indignado quando percorre longas distâncias para os serviços médicos e, mesmo assim, não é atendido. O tom de revolta é percebido no início do texto e isso faz com que a autora da carta estabeleça uma cobrança de maneira célere, reivindicando providências para a situação apresentada. Reforça essa urgência, citando a morte como consequência do descaso.

Apesar de se posicionar criticamente em relação ao acesso à saúde na sua comunidade, o sujeito II não deixa claro a quem as críticas são direcionadas. Swales (1990) propõe que os eventos de um gênero têm em comum o seu propósito comunicativo. Ou seja, o gênero é definido pela função ou objetivo que desempenha dentro de uma situação comunicativa específica. No caso do texto inicial do sujeito II, observa-se que, embora o comando tenha sido dado com o objetivo da produção escrita de uma carta aberta, a estudante não segue esse aspecto inerente ao gênero discursivo em questão, comprometendo assim o propósito comunicativo.

A falha na escolha de elementos que caracterizam o gênero discursivo compromete tanto a finalidade do texto quanto sua recepção pelo auditório. O auditório, segundo Breton (1999), é o público-alvo que o orador busca persuadir. Pode incluir um indivíduo, um grupo coletivo, uma coorte de públicos ou até o próprio orador quando tenta "persuadir a si mesmo". A recepção do argumento é influenciada por uma constelação de opiniões, valores e julgamentos pré-existentes na audiência, que determinam a aceitação, rejeição ou o grau de adesão ao argumento apresentado.

No caso da PI do sujeito II, ao não seguir os aspectos basilares do gênero carta aberta, o propósito comunicativo do texto se torna confuso e menos eficaz. A carta aberta é um gênero que visa sensibilizar e mobilizar o público sobre um determinado assunto, geralmente direcionando as críticas ou pedidos a uma figura de autoridade ou entidade específica. Ao não

aderir a esse gênero, o enunciador perde a oportunidade de direcionar suas críticas e solicitações de maneira clara e estruturada, o que enfraquece seu apelo e reduz o impacto da mensagem.

Por outro lado, na PF, o sujeito II alcança avanços importantes em relação à PI. O texto final é uma carta aberta, em que a estudante se inclui num coletivo, usando a primeira pessoa do plural – nós – apresentado ao leitor quem fala, de onde fala e porque fala. Dirige-se a uma autoridade específica no título e ainda se projeta para um público maior, que também se vê representado nas questões inseridas ainda na introdução.

Quanto aos aspectos composicionais e argumentativos, observa-se um desenvolvimento significativo na comparação entre os dois textos. Diferentemente da PI, que apresenta uma introdução pouco clara, com estrutura inadequada ao gênero e incoerências, o texto II mostra maior adequação ao gênero e aproxima-se mais do que se espera de uma carta aberta, ainda que a tese não esteja explicitamente formulada na introdução.

Na produção inicial, foram identificados alguns pontos que comprometeram a clareza e a adequação do texto: o uso de um tom excessivamente individual, inadequado ao gênero da carta aberta; a incoerência ao afirmar, inicialmente, que o acesso à saúde é muito bom, para em seguida elencar diversos aspectos negativos; e a dificuldade na transição entre o primeiro e o segundo período, evidenciada pelo uso inadequado do conectivo "para fazer a diferença no acesso à saúde das pessoas". Conforme apontam Koch e Elias (2016), o uso apropriado dos articuladores textuais entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores é fundamental para a construção do sentido no texto.

O Desenvolvimento da PI é construído por meio de um parágrafo, que assim como a introdução, continua apontando os problemas nos postos de saúde, com argumentos pouco desenvolvidos. Um elemento interessante a ser destacado é a pergunta retórica que aparece no final do parágrafo - “Será que nós esperamos horas e horas para um atendimento bom e específico para nada?”. A pergunta retórica funciona como um recurso persuasivo, promovendo o engajamento do leitor. Em contrapartida, na PF o bloco de desenvolvimento é constituído por dois parágrafos e, antes mesmo de relacionar os problemas, o enunciador faz referência à legislação trazendo um argumento de autoridade. “A constituição brasileira do artigo 196 diz que a saúde é direito de todos e dever do Estado” Segundo Fiorin (2018), o argumento de autoridade consiste em citar especialistas renomados ou figuras de destaque em determinada área para fortalecer uma tese ou ponto de vista.

Assim, ao fazer referência à Constituição, o enunciador reforça sua legitimidade para relatar os problemas que estão acontecendo. O fato de o argumento ter sido citado antes dos problemas funciona como uma estratégia de argumentação, a refutação, recurso em que o

enunciador se antecipa a uma resposta negativa do interlocutor, no caso, uma autoridade municipal. Contudo, percebe-se que o desenvolvimento ainda apresenta pontos a serem melhorados, pois há ausência de conectivos entre as frases, o que tornaria o texto mais coeso.

Por fim, chegamos ao bloco final dos dois textos, observamos que nem a versão inicial nem a versão final apresenta claramente uma conclusão. Na PI, mais uma vez a estudante reforça o tom individual – incoerente com o gênero discursivo em questão – “Então venho fazer esse pedido”, mas na verdade o pedido ficou implícito no segundo parágrafo. Já na PF, a conclusão foi usada para propor soluções práticas, como a contratação de mais funcionários e a construção de novos postos de saúde. Isso se alinha à ideia de Breton (1999), de que um argumento deve não apenas identificar problemas, mas também apresentar soluções viáveis que possam ser aceitas pelo auditório. Ao agir dessa maneira, a autora do texto se posiciona como um membro ativo da comunidade, preocupada com o bem-estar coletivo e disposta a contribuir para melhorias significativas.

#### 4.4.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito II

Na comparação entre a PI e a PF do sujeito II, foram observados avanços importantes. No que diz respeito à estrutura composicional, há uma maior adequação ao gênero em estudo, estando presentes na PF quase todos os elementos estruturantes, ainda que, em certa medida, o movimento retórico de alguns itens não seja o ideal. A argumentação está presente em ambos os textos, mas se mostra mais bem organizada e persuasiva na PF.

Quadro 14 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito II

<b>Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito II</b>		
<b>Tópico</b>	<b>PI</b>	<b>PF</b>
Estrutura	Apresenta (introdução e desenvolvimento), título, assinatura e conclusão não atendem ao gênero discursivo carta aberta. Não apresenta local e data. Não há uma divisão clara entre os parágrafos.	Estrutura bem definida, com introdução que identifica o destinatário, apresenta o tema e o propósito de forma clara. Desenvolvimento e conclusão são melhores, mas ainda apresenta problemas de coesão.
Introdução	Apresenta identificação individualizada (“na minha comunidade”), inadequada para uma carta aberta.	Contextualiza o tema e reforça o tom coletivo com o uso do pronome "nós", legitimando a reivindicação como demanda social, a tese não é explicitada.

Argumentação	Descreve problemas de acesso à saúde e sugere soluções, com repetições. Usa o recurso de pergunta retórica para o engajamento do leitor.	Baseia-se em argumento de autoridade, utiliza o recurso da refutação e apresenta, de forma organizada, os problemas e soluções, embora ainda apresente pequenos problemas de coesão.
Conclusão	Usa um conector (“Então”) e apela à urgência, mas mantém tom individualizado. Não confirma o pedido.	É objetiva e direta, apresenta as soluções para as demandas solicitadas no desenvolvimento.

Fonte: elaboração própria.

#### 4.5 Análise das produções inicial e final da carta aberta do sujeito III

Conforme indicado no início das análises, chegamos ao terceiro e último par de textos examinado neste trabalho. Assim como os demais, essas produções foram selecionadas de acordo com os critérios de avaliação escolhidos pelos pesquisadores. Nesse sentido, entendemos que a produção inicial do sujeito III encontrava-se num estágio inicial e avançou para um nível básico.

Quadro 15 - Carta aberta escrita pelo sujeito III

<b>Carta aberta escrita pelo sujeito 3 – Versão inicial e final</b>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção final</b>
<p>O acesso à saúde na comunidade onde vivem é um problema pois tem muitos hospitais com falta de higiene com condições precárias, camas quebradas, luzes queimadas banheiros muitos sujos e bancos estragados falta de médicos em hospitais filas que levam horas para à entrada dos pacientes, falta de água incanada, falta de coleta de lixos sistema ruins nos computadores. A comunidade vem fazer um apelo para os postos de saúde hospitais, para a prefeitura consertar os problemas que vem correndo nas redes hospitalares.</p> <p>XXXXXXXXXX</p>	<p>Carta aberta ao prefeito de Belo Horizonte, Fuad Noman</p> <p>Nós, alunos da Escola Estadual Celso Machado, moradores da região do Barreiro viemos falar sobre a dificuldade de acesso a saúde na comunidade onde vivemos.</p> <p>Temos muitos problemas, mas o que mais prejudica a população é a falta de médicos especialistas e vagas nos hospitais. Essa situação afeta diretamente a população mais pobre que não podem pagar um plano de saúde.</p> <p>A população vem fazer um apelo para que a prefeitura resolva esses problemas que estão acontecendo na área da saúde temos situações de doenças graves como câncer, que quando a</p>

	<p>peessoa consegue tratamento já está muito grave, não tendo mais solução.</p> <p>Por fim, para alívio da população contamos com o prefeito</p> <p>Atenciosamente, Alunos da Escola Celso Machado 04 de dezembro de 2024</p>
Transcrição da produção inicial	Transcrição da produção final

Fonte: elaboração própria

#### 4.5.1 A argumentação nas cartas abertas do sujeito III: aspectos sociocomunicativos, composicionais e linguísticos

Na produção inicial do sujeito III, apesar de o estudante não se identificar, observa-se seu papel como cidadão, colocando-se como representante de sua comunidade. A temática relacionada aos problemas que dificultam o acesso à saúde é mantida, com a enumeração de diversas situações. Percebe-se que a falta de infraestrutura nas unidades de saúde é diagnosticada pelo enunciatário, que, em seguida, solicita soluções para a lista de problemas apresentados. Contudo, nota-se que, apesar do engajamento social do sujeito III, a falta de delimitação do tema e de adequação ao gênero compromete a finalidade e o propósito comunicativo. Mesmo estando motivado para a escrita, ele não desenvolve uma argumentação capaz de convencer seu interlocutor direto, que, de acordo com o gênero discursivo carta aberta, seria, em primeiro plano, uma autoridade responsável pela área da saúde.

Por outro lado, a PF apresenta de forma mais clara os aspectos sociocomunicativos, uma vez que, nesse texto, é possível compreender a territorialidade do sujeito-autor, que se inscreve no discurso como representante de um coletivo — a comunidade do Barreiro. Em seguida, é apresentado o propósito comunicativo do texto: "falar da dificuldade de acesso à saúde." O interlocutor direto é indicado no título da carta.

Em relação aos aspectos composicionais e linguísticos, a PI apresenta diversas situações que requerem ajustes. O texto não atende à estrutura esperada para o gênero discursivo argumentativo — carta aberta —: elementos essenciais, como o destinatário, não estão presentes. A ausência de elementos coesivos também compromete o sentido do texto. Ele é construído em um único bloco, fugindo à divisão esperada: introdução, desenvolvimento e

conclusão. O título e a data não são marcados e, ao final, nota-se uma assinatura individualizada.

Em contrapartida, na PF percebemos que esses ajustes foram realizados, e podemos afirmar que o texto apresenta todos os elementos estruturais do gênero carta aberta. É importante ressaltar que, em maior ou menor medida, tanto a PI quanto a PF apresentam características do gênero trabalhado. A produção final demonstra um nível superior, o que pode ser atribuído às diversas intervenções realizadas durante o projeto. Entre elas, destaca-se a recorrência de atividades de análise de diferentes exemplares do texto modelar junto aos pares, pois, como ressaltava Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de forma colaborativa, sendo a mediação entre os pares essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que o aprendiz supere desafios que, sem apoio, ainda não seria capaz de enfrentar.

No que se refere à argumentatividade, a PI revela-se bastante frágil. Na produção final PF, contudo, ainda que de maneira não aprofundada, identificam-se os argumentos de equidade social e de ilustração. O argumento de equidade social manifesta-se quando o estudante destaca a disparidade no acesso à assistência médica entre aqueles que podem e aqueles que não podem pagar por um plano de saúde. Tal argumento é amplamente recorrente em discussões sobre políticas públicas, justiça social e direitos humanos, pois a necessidade de reduzir desigualdades e assegurar o acesso igualitário a bens e serviços essenciais, como saúde, educação e moradia.

No segundo caso, o argumento por ilustração aparece quando o enunciador cita o câncer, uma doença grave, para persuadir o interlocutor: “temos situações de doenças graves como câncer, que quando a pessoa consegue tratamento já está muito grave, não tendo mais solução”. Para Fiorin (201, p 188), “a ilustração serve para reforçar uma tese tida como aceita. Não se destina à comprovação, mas à comoção; volta-se mais para o sentimento.”

Assim, observamos que a ilustração busca criar uma conexão emocional com o público, facilitando a aceitação e o impacto da mensagem transmitida. Essa perspectiva é especialmente relevante para a Carta Aberta, que busca sensibilizar seu interlocutor para o atendimento da reivindicação.

Por fim, temos no último bloco das PI e PF, a conclusão. Em ambos os textos, ela aparece de forma abrupta e não traz elementos novos para o texto. Na PF, não há um reforço da solicitação feita no início do texto nem uma ideia resumitiva do assunto tratado.

#### 4.5.2 Análise comparativa das produções inicial e final da carta aberta do sujeito III

Quadro 16 - Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito III

Síntese comparativa entre as PI e PF do sujeito III		
Tópico	PI	PF
Estrutura	O texto é apresentado em um único bloco, Aspectos composicionais não foram atendidos	Estrutura bem definida, com introdução que identifica o destinatário, apresenta o tema e o propósito de forma clara. Desenvolvimento bem definido. Conclusão incompleta.
Introdução	Não apresenta contexto e nem identificação explícita	Contextualiza o tema e reforça o tom coletivo com o uso do pronome "nós", legitimando a reivindicação como demanda social, a tese não é explicitada.
Argumentação	Lista os problemas e pede solução	Baseia-se em argumento de equidade social e ilustração, sem profundidade
Conclusão	Há uma solicitação generalizada, não apresenta soluções para os problemas litados.	Acontece de forma abrupta, sem uma ideia resumitiva ou sugestão de possíveis soluções.

Fonte: elaboração própria

#### 4.6 As produções iniciais e finais - últimas considerações

Com base nas análises realizadas, observou-se que o trabalho com projeto de ensino é um caminho para a melhoria da escrita de textos argumentativos em sala de aula. De modo geral, podemos perceber que todos os textos que compõem o corpus analisado alcançaram avanços em relação à PI e à PF. Ressaltamos aqui que não era objetivo desta pesquisa analisar todas as questões relativas à produção, mas, de forma muito especial, interessou-nos, neste trabalho, associar a produção escrita em contextos mais próximo do real ao desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes.

Nesse sentido, verificou-se que a abordagem proposta favoreceu a reflexão crítica e a organização das ideias, permitindo que os alunos estruturassem melhor seus textos e utilizassem estratégias argumentativas de maneira mais eficaz. Além disso, o trabalho por meio de um Projeto de Ensino possibilitou maior engajamento dos estudantes, uma vez que os temas discutidos estavam alinhados às suas realidades e interesses.

Dessa maneira, sabemos que as produções analisadas ainda carecem de ajustes de diferentes tipos. Por outro lado, surpreende a capacidade argumentativa de alguns alunos, o que nos motiva a buscar estratégias inovadoras para a melhora dos resultados. Nesse contexto, torna-se essencial investir em práticas que estimulem a reescrita e a revisão textual, proporcionando aos alunos oportunidades contínuas de aprimoramento. Além disso, o uso de metodologias ativas, como debates, pesquisas, oficinas de escrita e análises coletivas pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a própria produção.

Portanto, a partir dos avanços observados e dos desafios ainda presentes, reforça-se a necessidade de um ensino da escrita que vá além da mera correção gramatical, priorizando a argumentação consistente, a clareza das ideias e a construção de textos coesos e persuasivos.

#### **4.7 A divulgação das cartas por meio de audiobook**

De acordo com Lopes- Rossi (2006), o terceiro módulo do projeto de ensino prevê a divulgação dos textos produzidos pelos alunos, tal qual a forma típica de circulação do gênero. Nas adaptações realizadas no projeto desenvolvido nessa pesquisa, a realização dessa etapa foi prevista para acontecer após o último módulo. Assim, foi acordado com os alunos que, ao final do projeto, aqueles que se sentissem à vontade, se reuniriam com a professora pesquisadora para a realização de leitura e gravação das cartas. Assim, na turma em que o projeto foi implementado, há um grupo de oito estudantes que se prontificaram a participar desta etapa.

Contudo, é importante frisar que as atividades do projeto foram finalizadas em dezembro de 2024, período bastante próximo do final do ano letivo, ficando essa etapa de divulgação dos textos, via audiobook, para acontecer no início do ano letivo de 2025. Dessa forma, essa etapa consta aqui de forma propositiva, visto que ainda não foi realizada. Ressalta-se, porém, que se trata de uma importante etapa do projeto de ensino, pois além de dar voz aos textos produzidos pelos alunos, permite que eles vivenciem a experiência de circulação de exemplares do gênero de forma autêntica. A gravação das cartas pode fortalecer desenvolvimento da oralidade, da expressividade e do senso de autoria dos estudantes, consolidando o aprendizado adquirido ao longo do projeto de ensino.

Além disso, essa etapa possibilita uma reflexão sobre o impacto das cartas escritas, promovendo um diálogo entre os participantes e fortalecendo o vínculo com o público-alvo da produção textual. Dessa maneira, ainda que sua realização tenha sido postergada, destaca-se sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos tenham a

oportunidade de finalizar o ciclo de produção e compartilhamento de seus textos de maneira significativa.

## 5. CONCLUSÃO

No início do mestrado, surgiu o desafio de tornar a escrita de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa um processo mais suave tanto para os estudantes quanto para a prática docente. A partir da identificação de uma necessidade recorrente nas salas de aula, foi necessário buscar estratégias para viabilizar essa mudança. Esse movimento, mesmo sem uma estrutura inicialmente definida, levou à formulação do problema de pesquisa, orientado pela preocupação em tornar o ensino da escrita argumentativa mais eficiente e significativo.

Nesse contexto, surgiu a seguinte questão: de que maneira a elaboração e a aplicação de um projeto de ensino, com foco em um gênero argumentativo de cunho reivindicatório, como a carta aberta, poderia contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, auxiliando-os na defesa de pontos de vista e na elaboração de argumentos relevantes e adequados à construção de posicionamentos críticos em prol de interesses coletivos?

Com o foco delimitado, iniciou-se o processo de transformar ideias em prática. Entre avanços e ajustes, foi necessário estabelecer uma base sólida para sustentar o percurso e orientar a continuidade da pesquisa. Para organizar a proposta inicial, o estudo foi estruturado em três capítulos, abordando aspectos teóricos, metodológicos e a análise de dados. O capítulo teórico foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho e teve como base os conceitos de argumentação, interacionismo, gêneros discursivos e ensino da argumentação.

Os pressupostos teóricos apresentados desempenharam um papel fundamental ao embasar o projeto de leitura e produção de textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, com base nos estudos de Reboul (2004), Perelman (1996) e Fiorin (2018), buscou-se resgatar a história da retórica e destacar suas valiosas contribuições para o discurso argumentativo. Esses autores oferecem uma perspectiva essencial sobre os mecanismos da argumentação, evidenciando como a construção do raciocínio persuasivo se desenvolveu ao longo do tempo e sua relevância no contexto educacional.

Além dos teóricos da área da argumentação, as discussões sobre o estudo e o ensino dos gêneros discursivos foram fundamentais para a presente pesquisa. Nesse sentido, as reflexões de Bakhtin (2011), Azevedo (2019) e Lopes-Rossi (2006) ofereceram uma base teórica essencial para a compreensão da função social da escrita e de seu papel no desenvolvimento das práticas discursivas. Esses estudiosos contribuem significativamente para a prática em sala de aula, ao auxiliarem no desenvolvimento da competência

argumentativa dos alunos por meio da exploração do gênero carta aberta. Assim, buscou-se não apenas capacitar os estudantes a produzirem esse gênero de forma eficaz — considerando o público-alvo, o propósito comunicativo, o tema e o contexto de produção —, mas também analisar sua capacidade discursiva. Para isso, foram explorados os aspectos textuais característicos da carta aberta, o que permitiu que os alunos expressassem suas opiniões, argumentos e propostas de maneira persuasiva e efetiva.

Nesse sentido, observou-se que os objetivos propostos foram, em alguma medida, alcançados, uma vez que, a partir da análise das produções iniciais e finais dos estudantes, identificaram-se avanços relevantes na escrita argumentativa. Esses resultados indicam progressos concretos no desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. Ainda assim, é possível inferir que o projeto possui potencial para gerar impactos mais amplos, considerando os debates realizados, os diagnósticos traçados e as inferências construídas ao longo do estudo.

Em se tratando da argumentação, Azevedo (2019) orienta que não é possível dimensionar seu desenvolvimento apenas durante a aplicação do projeto, pois as habilidades adquiridas podem reverberar em outras situações e em diferentes contextos. Isso torna seu ensino ainda mais essencial, uma vez que uma pessoa capaz de ler, entender e argumentar com criticidade está mais bem preparada para viver em sociedade.

Ainda que o ensino de leitura e produção de textos por meio de projetos seja uma metodologia eficaz para aprimorar a compreensão e os resultados dos alunos na escrita, não se pode ignorar que essas práticas ocorrem de forma isolada nas escolas. Conseqüentemente, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) também não parece reconhecer essa abordagem para o ensino de leitura e produção textual. Uma vez que o plano de curso elaborado para toda a educação básica do estado “sugere”, em média, cerca de vinte gêneros discursivos para serem trabalhados em um único bimestre, além da indicação de aproximadamente cinco produções de gêneros distintos. Isso gera um descompasso entre o que realmente funciona e o que é proposto pelos órgãos públicos.

Dessa forma, cabe apontar que o fator tempo configura-se como um dos principais desafios para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, especialmente quando essa metodologia não é estimulada pelo currículo orientador. A limitação temporal, frequentemente imposta pela organização dos conteúdos e pela rigidez dos cronogramas escolares, compromete o planejamento e a execução aprofundada das atividades, restringindo o potencial formativo que os projetos poderiam proporcionar. Embora o contexto escolar nem sempre favoreça práticas de ensino mais dinâmicas e colaborativas, os benefícios decorrentes da implementação

de projetos que rompem com a rotina tradicional da sala de aula mostram-se inquestionáveis. Durante a realização das atividades — e mesmo após seu encerramento —, constatou-se um aumento significativo no engajamento dos alunos na produção textual, além da manifestação do desejo de participação em novas iniciativas, o que reforça a relevância dessa abordagem para a promoção de uma aprendizagem mais ativa, crítica e significativa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Roberta Baffa. **A carta aberta como instrumento de exercício para a cidadania**: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 01/12/2023.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**: Tradução de Viviane Ribeiro. 1a edição. ed. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1996.
- COSTA, Jediael Ferreira da. **A coesão sequencial em textos do gênero carta aberta**: proposta de intervenção para o ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, RS, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em; 06 de jan. de 2024

GOMES, Silvane Aparecida. **Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa**. 2023, 285f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática**. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 223–245, 2011. DOI: 10.5433/2237-4876.2012v15n3p223. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-81.

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

MUNDO EDUCAÇÃO. **Carta aberta**. Mundo Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://go.sieca.net/carta-aberta>. Acesso em: 06 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco, ZANUTTO, Flávia. **Gêneros textuais em contexto de vestibular: o gênero carta aberta: da interlocução marcada a interlocução esperada**. 1ª edição. Maringá: Eduem, 2017.

PAIVA, Hermínia. Maria Florêncio. **A produção de texto argumentativo no ensino fundamental**: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado Profissional em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Prefácio de Fábio Ulhôa Coelho e tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (orgs.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2020. 351 p. Il. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em: 1 maio 2025. ISBN 978-65-5569-072-9.

REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.