

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO MÉDIO¹

TEACHING PORTUGUESE IN LIGHT OF THE COMPLEXITY PARADIGM: PROPOSED ACTIVITY FOR HIGH SCHOOL

Felipe Grimauth de Sousa

Secretaria Municipal de Educação de Aiuaba/CE

<https://orcid.org/0009-0008-1159-6512>

felipegeem@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva descrever e analisar uma proposta de atividade para o Ensino Médio, construída à luz do paradigma da complexidade, que articula leitura e análise linguística, a partir de um gênero textual autêntico. Para isso, fundamenta-se nos estudos sobre paradigmas (Kuhn, 1992) e paradigmas educacionais (Morin, 1991; Flach; Behrens, 2008; Bazarim, 2020); bem como nas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa (Batista, 1997; Travaglia, 2001; Antunes, 2003; 2009; 2014; Santos; Riche; Teixeira, 2012; Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva (Gil, 2009) e qualitativa (Moreira; Caleffe, 2008). Os resultados da análise evidenciaram que a atividade pode contribuir para uma prática pedagógica satisfatória, uma vez que promove a articulação e integração de saberes, estimula a reflexão crítica sobre a linguagem, valoriza o aluno e seus saberes e incentiva o professor a assumir o papel de mediador na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino. Português. Paradigma. Atividade. Ensino Médio.

Abstract: This article aims to describe and analyze an activity proposal for High School, built in light of the complexity paradigm, which articulates reading and linguistic analysis, based on an authentic textual genre. To this end, it is based on studies on paradigms (Kuhn, 1992) and educational paradigms (Morin, 1991; Flach; Behrens, 2008; Bazarim, 2020); as well as on discussions about the teaching of Portuguese (Batista, 1997; Travaglia, 2001; Antunes, 2003; 2009; 2014; Santos; Riche; Teixeira, 2012; Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). From a methodological point of view, this is descriptive (Gil, 2009) and qualitative (Moreira; Caleffe, 2008) research. The results of the analysis showed that the activity can contribute to a satisfactory pedagogical practice, as it promotes the articulation and integration of knowledge, stimulates critical reflection on language, values the student and their knowledge, and encourages the teacher to take on the role of mediator in the construction of knowledge.

Keywords: Teaching. Portuguese. Paradigm. Activity. High School.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa é uma atividade dependente de um sistema de concepções e crenças que direcionam o seu percurso no contexto escolar (os propósitos, os métodos, as estratégias, etc.). Assim, nada do que acontece na sala de aula é por acaso, tudo o que se planeja e se faz no âmbito do ensino supracitado é reflexo das teorias a que o professor se alinha (seja de maneira consciente ou não) e de seus valores (Antunes, 2009). Isto é, todo docente atua inserido em um determinado paradigma.

¹ Nota dos organizadores. Este trabalho, foi produzido no âmbito do componente curricular Sintaxe Oracional, ministrado pela Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis.

Segundo Moran (1991), um paradigma se estrutura a partir de uma relação lógica e intensa entre noções mestras, conceitos-chave e princípios fundamentais, os quais são responsáveis por orientar todos os propósitos que obedecem inconscientemente à sua autoridade. Portanto, os paradigmas não apenas organizam o pensamento, mas também delimitam os horizontes do possível e do pensável dentro de uma determinada cultura e época.

Posto isso, compreender os paradigmas que orientam o agir docente é fundamental para uma análise crítica e reflexiva do ensino de Língua Portuguesa. Esses paradigmas, muitas vezes invisíveis ou naturalizados, influenciam não apenas na seleção dos objetos de conhecimento, mas também na forma como eles são abordados, no papel atribuído ao componente curricular em questão no processo educativo, no desempenho dos estudantes e nas expectativas de aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa, sob influência do paradigma conservador, por muito tempo, foi fragmentado em aulas estanques de gramática, redação e literatura, sendo as duas últimas em menor proporção. Embora os documentos curriculares de escopo nacional proponham uma abordagem integrada e contextualizada, ainda é possível observar, em algumas instituições escolares, a persistência dessa separação. Conforme aponta Antunes (2009), esse modelo tradicional centrou-se na gramática, principalmente na classificação e nomenclatura gramatical, o que favoreceu uma prática pedagógica voltada à mera transmissão de conteúdos em detrimento da formação integral do aluno. Além disso, limitou o papel do professor e reduziu o potencial da linguagem.

Possivelmente, sob o prisma do paradigma da complexidade, que propõe a compreensão dos fenômenos em suas relações mútuas, preservando a singularidade de cada parte (Morin, 1991), as pesquisas linguísticas passaram, progressivamente, a contestar a perspectiva reducionista do ensino de língua, responsável pela fragmentação da disciplina de Português.

Por exemplo, os estudos de Travaglia (2001) e Antunes (2003) apresentam uma crítica ao ensino baseado exclusivamente na norma-padrão, que ignora as variações linguísticas e os usos efetivos da língua em contextos reais. Esses autores defendem uma concepção de gramática que transcende a mera prescrição, concebendo-a como uma ferramenta voltada à produção de sentidos. Nesse sentido, os saberes gramaticais devem ser compreendidos como recursos que subsidiam as práticas de linguagem - fala, escuta, leitura e escrita. Assim, o ensino de gramática não deve ocorrer de forma isolada e descontextualizada, mas sim articulado aos eixos da disciplina de Língua Portuguesa.

Cientes disso, neste artigo, objetivamos descrever e analisar uma proposta de atividade para o Ensino Médio, construída à luz do paradigma da complexidade, que articula leitura e análise linguística, a partir de um gênero textual autêntico. Esta investigação é *relevante* e se *justifica* pela necessidade de superar modelos pedagógicos fragmentados, que ainda predominam em escolas brasileiras, e de proporcionar alternativas que favoreçam uma abordagem mais integrada e significativa do ensino de língua.

Após esta breve introdução, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a elaboração deste artigo. Na sequência, há algumas considerações metodológicas. Em seguida, é feita a análise da proposta de atividade. Por fim, há nossas considerações finais e as referências.

1 Paradigmas educacionais e ensino de Língua Portuguesa

No prisma de Kuhn (1992), paradigmas são modelos e interpretações usados para compreender aspectos da realidade, reconhecidos universalmente. Eles estabelecem um

conjunto de compromissos teóricos, conceituais e metodológicos, que ditam o que deve ou não ser feito. São os paradigmas que apontam desafios, como também oferecem meios e métodos para enfrentá-los e resolvê-los.

Paradigma algum é permanente, pois os modelos mentais e as estruturas de pensamento que utilizamos para interpretar o mundo não são fixos, mas, sim, sujeitos à mudança e à adaptação ao longo do tempo e em diferentes contextos. Inevitavelmente, um paradigma vigente, num dado instante, enfrentará uma crise - momento em que, segundo Kuhn (1992), surgem problemas que desafiam as bases do paradigma em curso, as quais já não oferecem soluções satisfatórias para resolvê-los.

A eclosão de um novo paradigma é impulsionada pela crise do modelo vigente. Essa nova proposta paradigmática apresenta alternativas mais eficientes para a resolução dos problemas e geração de resultados, podendo, inclusive, incorporar muito do aparato e vocabulário do paradigma antecessor, ainda que não necessariamente no sentido costumeiro (Kuhn, 1992). Ao oferecer interpretações mais adequadas à realidade emergente, o novo paradigma desestabiliza o anterior, assumindo sua posição como dominante, até que, por sua vez, enfrente a crise.

No cenário educacional, há dois paradigmas que influenciam a prática pedagógica, são eles: o conservador e o da complexidade². O primeiro fundamenta-se no *princípio da simplicidade* - quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução) (Morin, 1991). Essa abordagem, como destacam Flach e Behrens (2008), promove a cisão entre mente e matéria, bem como divide o conhecimento em partes distintas, com o intuito de alcançar maior precisão e controle sobre os fenômenos estudados, ainda que isso implique na perda da visão integrada e complexa da realidade.

Em contraste, o paradigma da complexidade consiste na visualização do ser humano como uma unidade indivisível, orientada por uma perspectiva de aliança e encontro, que inspira uma prática pedagógica voltada à produção do conhecimento e à formação de sujeitos conscientes e protagonistas de sua própria trajetória (Flach; Behrens, 2008). Além do mais, tal paradigma propõe uma forma de pensamento sistêmico - os fenômenos não podem ser compreendidos isoladamente, é preciso considerar o todo e as partes em constante interação (Morin, 1991).

O paradigma da complexidade emerge como resposta às limitações e contradições evidenciadas no modelo conservador, que, em grande parte de suas abordagens, concebe o professor como o detentor do saber e o aluno como passivo e receptivo. Tal concepção não se alinha às exigências educacionais contemporâneas previstas pela BNCC (Brasil, 2018), como formar alunos que sejam protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo cidadania ativa e pensamento crítico. Antes da promulgação do documento citado, o paradigma conservador já vinha sendo questionado, uma vez que diversos princípios que o confrontam já foram contemplados em documentos e políticas educacionais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013).

O surgimento do paradigma da complexidade põe em crise a *educação bancária* (Freire, 1974), que é marcada, basicamente, pelas seguintes premissas: 1) ênfase no ensino e não na aprendizagem; 2) professores conteudistas; 3) alunos inativos no processo de ensino e aprendizagem; e 4) transmissão de informações e memorização. O paradigma supracitado se opõe a esse modelo de educação por conceber o professor como aquele que instiga o aluno a aprender e reflete o porquê de estar formando o sujeito discente. Além disso, compreende o

² Consoante Flach; Behrens (2008), no âmbito dos paradigmas educacionais conservadores, há a abordagem tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Por outro lado, na esfera dos paradigmas da complexidade, há a abordagem holística, a progressista e a ensino com pesquisa.

estudante como um ser original, único, indiviso e dotado de múltiplas inteligências (Flach; Behrens, 2008).

Para mais, na essência do paradigma da complexidade, a metodologia de ensino é compreendida como uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que incentiva a parceria professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, no cerne do paradigma conservador, embora existam algumas exceções, a metodologia se reduz a aulas expositivas, nas quais o conteúdo é apresentado ao aluno pronto e repetitivo pelo professor (Flach; Behrens, 2008).

Apesar de, na teoria, os paradigmas educacionais serem fragmentados, no fazer docente, essa fragmentação nem sempre se concretiza em virtude de diversos fatores, como formação docente, crenças e vivências do educador, etc. Assim, o professor pode optar por um ou outro paradigma, bem como mesclar paradigmas. Essa escolha nem sempre é consciente, pois o docente pode agir intuitivamente, baseando-se em seus conhecimentos empíricos, adquiridos no chão da sala de aula.

As escolas, sobretudo as públicas, são campos complicados, assim paradigma algum conseguirá contemplar a profundidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bazarim (2020, p. 1012), “os paradigmas não são absolutos e por si mesmos não podem responder pelo todo do processo de educação formal (escolarização)”. Entretanto, como diz a referida autora, há paradigmas que podem ajudar a transformar alguns contextos. A nosso ver, são aqueles que proporcionam ao estudante ser sujeito ativo da *práxis* e construtor da sua história.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, os paradigmas educacionais exercem influências significativas sobre o agir pedagógico. O paradigma conservador, por exemplo, incentiva a compartimentalização das práticas de linguagem, de modo que as aulas de leitura, de escrita, de gramática e de oralidade não se relacionam. Além disso, tal perspectiva conduz a uma abordagem de caráter prescritivo, focada na correção gramatical e na valorização da norma-padrão como modelo absoluto de expressão linguística.

Dentro dessa ótica, o aluno é tratado como um receptor das normas estabelecidas, devendo memorizar regras fixas e reproduzir construções consideradas corretas, frequentemente desconsiderando sua bagagem sociocultural e os variados contextos em que a língua é efetivamente utilizada. O professor, por sua vez, é concebido como o detentor do conhecimento, que conhece e domina com excelência as regras da gramática normativa (Batista, 1997).

De acordo com Travaglia (2001), a abordagem prescritiva, ao priorizar a norma-padrão e excluir as variações linguísticas, evidencia o caráter restritivo do ensino orientado por essa concepção, refletindo uma prática que desvaloriza a diversidade da língua e limita o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. As atividades escolares pautadas por essa abordagem costumam apresentar frases fragmentadas e desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, que inclui interlocutores, intenções, pressupostos, modalidade de interação, como nos lembra Antunes (2014). Mesmo quando há a presença de um texto, este é utilizado apenas como um mero “pretexto” para destacar um item linguístico específico a ser analisado à luz da norma-padrão, sem suscitar reflexões sobre o gênero e uso da língua.

Dessa forma, no âmbito do paradigma conservador, o estudo linguístico, conforme aponta Mendonça (2022), é independente do trabalho com gêneros textuais, uma vez que privilegia uma análise de cunho estrutural. Quando pautado pela norma-padrão, esse enfoque desconsidera o funcionamento dos gêneros nos contextos de interação verbal.

O paradigma da complexidade, por sua vez, orienta o ensino de Língua Portuguesa para favorecer a integração das práticas de linguagem, articulando leitura, escrita, gramática e oralidade, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais significativo. Tal

integração permite promover um tratamento didático que reconhece a linguagem como fenômeno dinâmico e multifacetado.

Além disso, os princípios do paradigma da complexidade direcionam o ensino de Português para uma abordagem produtiva, que transcende a mera transmissão de normas gramaticais. Essa perspectiva privilegia a reflexão crítica sobre os usos da linguagem, levando em conta os contextos sociais, culturais e pragmáticos nos quais os textos/discursos são construídos (Travaglia, 2001; Santos; Riche; Teixeira, 2012).

A abordagem produtiva não tem como objetivo modificar as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, tampouco estabelecer distinções entre aquelas consideradas dignas de estudo e as que não o seriam (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974). Assim, ela reconhece e valoriza a diversidade e a pluralidade da língua como componentes essenciais do processo educativo.

Sob a perspectiva da abordagem produtiva, os papéis de aluno e professor são ressignificados com o intuito de promover uma aprendizagem mais crítica, contextualizada e substancial. O professor atua como mediador e facilitador da construção do conhecimento, indo além da mera transmissão de conteúdos; fomenta a reflexão sobre a linguagem, seus usos e efeitos de sentido; e desenvolve propostas didáticas pautadas em situações reais de comunicação, com ênfase nos gêneros textuais e nas práticas sociais.

Já o aluno é reconhecido como sujeito ativo, que mobiliza saberes linguísticos adquiridos ao longo de sua vivência com a linguagem. Esses conhecimentos constituem uma base essencial para o aprendizado e desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como ressalta Travaglia (2001). Desse modo, o discente passa a desempenhar um papel protagonista na construção do saber, tornando-se produtor de sentidos e autor do próprio processo de aprendizagem. Na seção a seguir, categorizamos a pesquisa, contextualizamos a produção da proposta de atividade e detalhamos sua estrutura.

2 Do enquadramento metodológico à configuração da proposta de atividade

Esta pesquisa situa-se no campo de investigação transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), assim há a adesão, de modo explícito, ao fato de que o objeto de investigação é construído no interior da própria pesquisa e em função de seu objetivo. Essa construção se dá a partir de conceitos provenientes de perspectivas teóricas diferentes, como também das crenças e valores do pesquisador. Contudo, isso não exclui o compromisso com o rigor metodológico nem inviabiliza a classificação da pesquisa (Celani, 1998; Moita Lopes, 1998; Signorini, 1998).

No que se refere à classificação da pesquisa, segundo Moreira e Caleffe (2008), não existe um esquema classificatório único, pois ela pode ser classificada de várias maneiras a depender dos objetivos, da finalidade, da metodologia geral e dos tipos de questões que a estimulam.

Dessa forma, com base em Moreira e Caleffe (2008) e Gil (2009), caracterizamos a nossa investigação conforme os objetivos e a metodologia geral. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa *descritiva*, pois é feita a descrição das características da proposta de atividade (Gil, 2009). No que tange à metodologia geral, enquadra-se como *qualitativa*, em virtude do caráter interpretativo da pesquisa (Moreira; Caleffe, 2008).

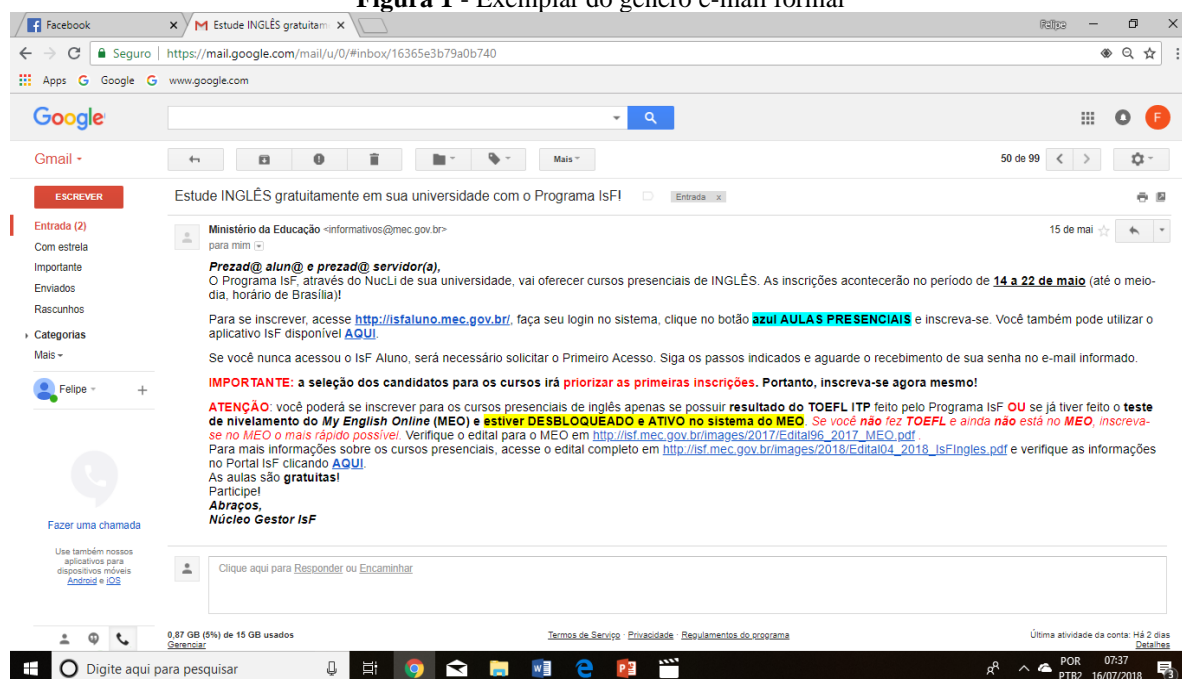
Em se tratando da elaboração da atividade, ela foi produzida pelo autor deste trabalho em 2018 no âmbito do componente curricular Sintaxe Oracional³, pertencente ao Curso de

³ A proposta de atividade foi solicitada e supervisionada pela professora Dra. Laura Dourado Loula Régis, responsável pelo componente curricular Sintaxe Oracional à época. A produção da atividade constituiu um dos requisitos para a avaliação dos estudantes no componente em questão.

Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. Posteriormente, em 2023, passou por revisão e ampliação, com vistas à sua aplicação em contexto escolar cearense, especificamente em uma turma de 3ª série do Ensino Médio. À época, tal atividade foi utilizada como instrumento de revisão do gênero textual e-mail formal e de categorias verbais, conteúdos trabalhados na 2ª série. Nesta seção, será descrita a versão atualizada da atividade.

A proposta de atividade foca na integração entre os eixos de leitura (uso) e análise linguística (reflexão) (BNCC, 2018). Seu propósito é promover o estudo de um exemplar do gênero e-mail formal⁴ e, por meio de questionamentos, ampliar as habilidades de leitura e análise linguística dos estudantes do Ensino Médio, com ênfase nas categorias gramaticais: *tempo*, *modo* e *transitividade verbal*. A seguir, apresentamos o exemplar de e-mail formal selecionado para a atividade.

Figura 1 - Exemplar do gênero e-mail formal



Fonte: Corpus da pesquisa (2025).

Convém destacar que o exemplar de e-mail formal selecionado tem origem no contexto acadêmico e tem como finalidade divulgar um curso de inglês ofertado pelo programa Idioma sem Fronteiras (ISF) aos estudantes de graduação. Além disso, orienta os universitários quanto ao processo de inscrição, caso tenham interesse em participar. Esse e-mail foi enviado pelo núcleo gestor do ISF, por meio do canal de informes do Ministério da Educação, aos graduandos das universidades públicas brasileiras no ano de 2018. Tal contexto evidencia o grau de

⁴ De acordo com Koche; Marinello (2017), o e-mail formal constitui um gênero digital caracterizado pela predominância da linguagem formal e pela intencionalidade comunicativa voltada a um ou mais destinatários. Este gênero textual, amplamente empregado nos domínios profissional e acadêmico, apresenta uma estrutura composicional definida, que contempla elementos como cabeçalho, saudação inicial, desenvolvimento da mensagem e expressão de encerramento. Sua funcionalidade pragmática abrange diversos propósitos comunicacionais, dentre os quais se destacam a solicitação de informações, o encaminhamento de documentos, a convocação ou o convite para reuniões, bem como a formulação de pedidos específicos. Diferencia-se dos demais tipos de e-mail pela adoção de uma linguagem mais cuidada e pela inserção em um circuito comunicativo formal, o que implica restrições quanto ao uso de marcas de informalidade — como gírias, abreviaturas e emoticons.

formalidade do texto, uma vez que se trata de uma comunicação oficial de uma instituição reconhecida do governo federal.

Quanto aos princípios teóricos que orientam a elaboração da atividade, sua *organização* apoia-se na proposta de Köche; Marinello (2017). O tratamento de *leitura* fundamenta-se nos estudos de Solé (1998), Gandolfi (2005) e Rojo (2009), enquanto as práticas de *análise linguística* se baseiam nas contribuições de Bezerra; Reinaldo (2020) e Mendonça (2022).

A atividade parte de três pressupostos, a saber: 1) o gênero e-mail formal não é desconhecido pelos alunos; 2) as categorias gramaticais contempladas nas questões são de conhecimento dos estudantes; 3) os discentes apresentam habilidades de leitura bem desenvolvidas para o Ensino Médio.

Em se tratando da estruturação, a atividade está organizada em três etapas: *Pré-leitura*, *Leitura*, *Análise e reflexão linguística*. Além disso, apresenta 25 questões abertas, que seguem uma progressão intencional, iniciando com elementos mais amplos, como o texto e seu gênero, e avançando gradualmente para aspectos mais específicos, como os recursos gramaticais.⁵ Para uma compreensão global da proposta de atividade, vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição global da proposta de atividade

Etapas	Seções/Questões	Objetivos didáticos
Pré-leitura	Realizando inferências sobre o gênero textual: <i>Questões 1 e 2.</i>	Estimular a ativação dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero e-mail.
	Dialogando sobre o gênero textual: <i>Questões de 1 a 4.</i>	Investigar o grau de familiaridade do aluno com o gênero e-mail.
Leitura	Questões orais de compreensão: <i>Questões de 1 a 6.</i>	Desenvolver a compreensão do contexto de produção e recepção do e-mail.
	Questões escritas de compreensão: <i>Questões de 1 a 8.</i>	Reconhecer informações explícitas e avaliar elementos estruturais e linguísticos do e-mail.
Análise e reflexão linguística	Questões de 1 a 5.	Identificar verbos, tempo e modos verbais; Refletir sobre tempo e modos verbais e seus efeitos de sentido; Reconhecer verbos transitivos e intransitivos; Analisar a relação verbo-complemento sob a perspectiva sintática; Refletir sobre transitividade como mecanismo de construção de sentido e orientação discursiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

⁵ Para a aplicação da atividade em contexto escolar, prevê-se 4 aulas (50 min/cada).

A partir do Quadro 1, nota-se que a atividade respeita o processo de aprendizagem, partindo da ativação de conhecimentos prévios até a análise linguística. Além disso, valoriza diferentes habilidades (compreensão, interpretação, expressão oral/escrita e reflexão linguística), o que é fundamental para contribuir com a formação do aluno como leitor e produtor de textos.

Ademais, observa-se que a proposta de atividade adota uma abordagem contrária à fragmentação tradicional do ensino de Português, buscando integrar e articular diversas dimensões do conhecimento, da linguagem e da vivência dos estudantes. Finalizadas as nossas breves considerações metodológicas, na seção seguinte, apresentamos e discutimos os resultados da análise da atividade de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

3 Ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva do paradigma da complexidade: análise da proposta de atividade

Conforme apresentado na seção anterior, a proposta de atividade é estruturada em três etapas. Com base nessa organização, conduzimos a análise, iniciando pela etapa de pré-leitura, seguida da de leitura, e, por fim, a etapa de análise e reflexão linguística.

Na etapa “Pré-leitura”, há duas seções previstas, são elas: *Realizando inferências sobre o gênero textual* e *Dialogando sobre o gênero textual*. Vejamos as questões da primeira seção da referida etapa.

Exemplo 1 – Questões da seção “Realizando inferências sobre o gênero textual”

Realizando inferências sobre o gênero textual

- 1) Considerando a diagramação do texto, qual gênero textual é evidenciado? Apresente justificativa fundamentada em elementos observáveis.
- 2) Que indícios, características ou aspectos estruturais e linguísticos possibilitaram a identificação do gênero mencionado?

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na primeira seção, as questões têm como propósito estimular a ativação dos conhecimentos prévios do aluno acerca do gênero e-mail. Isso se dá, inicialmente, por meio da imagem do texto apresentada na questão 1, que propicia a identificação do gênero em foco na atividade. Espera-se, portanto, que o estudante, ao reconhecer visualmente elementos familiares, seja capaz de constatar que se trata de um e-mail. Em continuidade, a questão 2 propõe que o aluno aponte características próprias do gênero, que permitam confirmar sua identificação como tal. Desse modo, essas questões visam promover o reconhecimento e a compreensão das marcas distintivas que caracterizam o gênero em análise.

Ao oportunizar tal reconhecimento e compreensão, a seção da atividade analisada permite ao aluno antecipar propriedades dos textos, que é, entre outras estratégias de leitura, fundamental para o processo de compreensão leitora, segundo nos lembra Rojo (2009). Vejamos as questões da segunda seção da etapa “Pré-leitura”.

Exemplo 2 – Questões da seção “Dialogando sobre o gênero textual”

Dialogando sobre o gênero textual

- 1) Você já teve contato com o gênero textual e-mail? Em que contexto ocorreu esse contato?
- 2) Com que regularidade você utiliza o e-mail como meio de comunicação? Para quem costuma enviar mensagens e com qual finalidade?
- 3) Ao redigir um e-mail, você costuma incluir uma saudação inicial? Em caso afirmativo, quais tipos de expressões utiliza com maior frequência?
- 4) Você encerra seus e-mails com expressões de despedida? Se sim, quais são as mais recorrentes?

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

Na segunda seção, as questões propostas têm por finalidade investigar o grau de familiaridade do aluno com o gênero e-mail. Primeiramente, a questão 1 busca identificar se o estudante já teve contato com algum texto desse gênero, considerando o momento e a forma em que ocorreu tal aproximação. Em seguida, a questão 2 contempla aspectos relativos à frequência de uso e à finalidade com que o gênero é utilizado.

Por sua vez, as questões 3 e 4 têm como propósito verificar se o aluno é capaz de estruturar adequadamente um e-mail, considerando elementos essenciais da sua materialidade linguística, tais como expressões de saudação, de despedida e outros recursos característicos. Com isso, a seção em questão visa reconhecer o nível de familiaridade e domínio do estudante em relação ao gênero em estudo. Essa abordagem contribui para que os alunos, no processo de compreensão leitora, ativem os seus conhecimentos de mundo, os quais são essenciais, conforme sinaliza Rojo (2009), para o ato de ler.

A partir da análise das questões da etapa “Pré-leitura”, constatamos que a atividade proposta valoriza a vivência e experiência dos estudantes. Assim, o conhecimento não é imposto, mas construído a partir do que eles já sabem. Na etapa “Leitura”, há duas seções previstas, são elas: *Questões orais de compreensão* e *Questões escritas de compreensão*. Vejamos as questões orais.

Exemplo 3 – Questões da seção “Questões orais de compreensão”

Questões orais

- 1) Quando foi enviado o e-mail?
- 2) Quem é o remetente da mensagem? Trata-se do próprio autor ou de alguém que representa uma instituição?
- 3) Qual é o endereço eletrônico utilizado pelo remetente?
- 4) Quem recebe o e-mail?
- 5) Qual é o tema principal abordado no e-mail?
- 6) Em que espaço de circulação esse gênero textual aparece? Apresente evidências.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

A partir das questões orais, busca-se que o estudante compreenda o contexto de produção e recepção do e-mail. Isso inclui observar a data de envio, identificar o remetente e o destinatário, entender a mensagem abordada, bem como reconhecer em qual meio essa

mensagem está circulando. Tais questões, para início de leitura, são essenciais para incentivar o aluno a compreender as intenções do emissor, as relações entre os interlocutores e as circunstâncias que impulsionaram a produção textual. Vejamos as questões escritas de compreensão.

Exemplo 4 – Questões da seção “Questões escritas de compreensão”

Questões escritas

- 1) Qual é o objetivo principal do e-mail enviado?
- 2) O remetente informa ao destinatário a abertura de inscrições para um curso específico. Com isso em mente, responda às perguntas a seguir.
 - a) Para qual curso estão sendo abertas as inscrições?
 - b) Em que período ocorrerão as inscrições?
 - c) Quais procedimentos são necessários para realizar a inscrição no curso?
 - d) Existe algum critério de seleção dos candidatos? Caso haja, qual é?
 - e) O curso será ofertado de forma presencial ou a distância? Apresente evidências.
 - f) Em caso de dúvidas, o e-mail apresenta algum canal de comunicação para esclarecimentos sobre o curso ou processo de inscrição?
- 3) Considerando o conteúdo e o objetivo da mensagem, é possível identificar o público-alvo do e-mail? Se sim, indique-o e justifique com elementos do texto.
- 4) Sabendo que a linguagem formal é adotada no texto, que elementos presentes no e-mail confirmam essa característica? Justifique sua resposta.
- 5) O remetente inicia o e-mail com uma saudação? Se sim, qual expressão foi utilizada? Essa saudação pode ser substituída por outra sem comprometer a formalidade da mensagem? Justifique.
- 6) Há uma expressão de despedida ao final do e-mail? Qual é? Essa despedida é apropriada ao tipo de comunicação? É possível trocá-la mantendo o nível de formalidade? Justifique.
- 7) No corpo do e-mail, há trechos grifados, em destaque e escritos com letras maiúsculas. Qual seria o propósito dessa escolha por parte do emissor da mensagem?
- 8) Dentro das características de um e-mail formal, é aceitável o uso desses destaques visuais e de letras maiúsculas? Justifique com base nas convenções do gênero.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

Quanto às questões escritas de compreensão, elas se voltam para a análise de informações explícitas do texto, bem como para a avaliação de determinados elementos que o compõem. Nesse contexto, percebe-se que a atividade explora dados diretamente presentes no texto ao solicitar que o aluno identifique o objetivo do e-mail (questão 1); reconheça informações relativas às inscrições e ao curso de inglês comunicado (questão 2); sinalize o público-alvo a quem se destina a mensagem (questão 3); e aponte elementos linguísticos que evidenciem o uso da linguagem formal (questão 4).

Além disso, as questões relacionadas à estrutura do e-mail — como as expressões de saudação e despedida — também se baseiam na identificação de dados explícitos (questões 5 e 6). Contudo, ao solicitar que se avalie a adequação dessas expressões ao tipo de e-mail estudado,

essas questões assumem um caráter interpretativo, exigindo do aluno reflexão. Elas ainda estimulam a substituição das expressões originais por outras que mantenham o nível de formalidade da comunicação, tornando possível avaliar o uso de recursos linguísticos na construção da mensagem.

Já as questões 7 e 8 incentivam o aluno a refletir sobre o motivo pelo qual o emissor do e-mail utilizou palavras grifadas ou escritas em letras maiúsculas no corpo do texto. Além disso, propõem a análise da pertinência desse uso dentro do contexto de um e-mail formal. Assim, essas duas questões também são consideradas avaliativas, pois possibilitam a análise de características específicas do gênero em questão.

A análise das questões da etapa “Leitura” revela que a proposta de atividade, além de conceber o aluno como leitor ativo que processa e examina o texto, reconhece a diversidade de modos de expressão linguística ao explorar o oral e o escrito. Isso evidencia o esforço da atividade em diversificar caminhos que favoreçam a compreensão e interpretação textual.

Ademais, ao incluir questões que estimulam o uso de diferentes estratégias de leitura, a atividade analisada se alinha à perspectiva de Solé (1998), segundo a qual ler exige não apenas o domínio das habilidades de decodificação, mas também a utilização de diferentes estratégias que conduzem à construção de sentido. A seguir, tratamos das questões da etapa “Análise e reflexão linguística”.

Exemplo 5 – Questão 1 da seção “Análise e reflexão linguística”

- 1) Considerando a mensagem do e-mail em estudo, responda.
 - a) Identifique os verbos presentes na mensagem.
 - b) Qual é o tempo verbal predominante?
 - c) Por que será que o emissor optou, majoritariamente, pelo uso desse tempo verbal na escrita do e-mail? Justifique a sua resposta.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

A questão 1 da etapa supracitada propicia ao aluno a identificação dos verbos presentes no texto e de seus respectivos tempos verbais. Contudo, ela extrapola isso ao instigá-lo a refletir sobre a predominância de um determinado tempo verbal e sua implicação na construção do sentido do e-mail lido.

A análise do tempo verbal predominante no e-mail se mostra relevante para a compreensão do texto, visto que se espera que o estudante, ao analisar os verbos presentes, identifique a recorrência do futuro do presente (ex.: *irá priorizar, acontecerão*), tempo que se alinha ao conteúdo do e-mail, o qual versa sobre um curso de inglês a ser realizado posteriormente ao seu envio.

Esta questão permite ao aluno analisar e refletir sobre o uso do tempo futuro do presente a partir do exemplar do gênero e-mail formal, utilizando-se ao mesmo instante das habilidades metalinguística e epilinguística, que são essenciais para compreender não apenas as categorias da língua, mas também os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). Vejamos a questão 2.

Exemplo 6 – Questão 2 da seção “Análise e reflexão linguística”

- 2) Identifique o modo verbal predominante no corpo do texto do e-mail e analise os fatores que justificam sua recorrência.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

A questão 2, além de oportunizar ao estudante identificar o modo verbal predominante na mensagem do e-mail, permite-o analisar o motivo dessa predominância, considerando o

objetivo comunicativo do texto. Ao reconhecer o uso recorrente do modo imperativo afirmativo (ex.: *acesse, faça, verifique*), o aluno poderá verificar a função instrucional dos verbos, que, no caso, orientam o destinatário na realização das ações sugeridas no e-mail.

Esta questão, assim como a questão 1, favorece o trabalho paralelo com as habilidades metalinguística e epilinguística. Isso evidencia que a atividade analisada reconhece que a metalinguagem só tem significância quando acompanhada da epilinguagem. Caso contrário, só serve para fixar noções, conceitos e reconhecer categorias linguísticas, o que não é tão relevante para um estudo crítico da língua (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). Vejamos a questão 3.

Exemplo 7 – Questão 3 da seção “Análise e reflexão linguística”

- 3) Leia atentamente o trecho abaixo, retirado do e-mail, que orienta o destinatário sobre os procedimentos necessários para realizar a inscrição no curso, e responda às questões propostas.

“Para se inscrever, **acesse** <http://isfaluno.mec.gov.br/>, **faça** seu login no sistema, **clique** no botão **azul AULAS PRESENCIAIS** e inscreva-se. Você também **pode utilizar** o aplicativo IsF disponível **AQUI**.”

- a) Os verbos destacados no trecho acima são, majoritariamente, transitivos diretos. Com base nisso, analise os motivos que levaram o emissor do e-mail a recorrer a esse tipo de verbo para orientar o destinatário sobre o processo de inscrição no curso. Apresente uma justificativa coerente com o contexto comunicativo.
- b) Considerando o objetivo do período selecionado, é possível substituir os verbos transitivos destacados por verbos intransitivos? Em caso afirmativo, indique quais verbos intransitivos poderiam ser utilizados e justifique sua escolha com base na intenção do e-mail.
- c) A partir da sua resposta à letra b, avalie se a substituição dos verbos transitivos por intransitivos acarretaria mudanças de sentido na mensagem do e-mail. Caso exista essa possibilidade, explique os efeitos que tal alteração traria para a compreensão e a eficácia comunicativa do texto.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

A questão 3, ao considerar que o e-mail em análise tem como objetivo principal orientar o destinatário quanto à inscrição no curso de inglês oferecido pelo ISF, seleciona um período textual que descreve os passos para efetivar essa inscrição. Nesse período, são destacados três verbos e uma locução verbal, classificados como transitivos, os quais predominam no trecho.

A partir disso, propõe-se ao estudante refletir sobre a razão pela qual os verbos transitivos são maioria nesse contexto, favorecendo o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas. Espera-se com esta questão que o aluno reconheça que a predominância de verbos transitivos no período decorre de seu papel como marcadores de ação, representando o fazer de um sujeito sobre um objeto, no caso, a atuação esperada do receptor quanto ao processo de inscrição no curso.

Além do mais, a questão 3 solicita a análise da possibilidade de substituição dos verbos transitivos por intransitivos, levando-se em consideração a função do período e o propósito do e-mail. Dito isso, percebe-se que ela permite ao aluno compreender os efeitos que uma alteração na transitividade verbal pode gerar na construção da mensagem e no direcionamento da ação proposta. Tal abordagem se alinha a um dos princípios da análise linguística, que é a

comparação e reflexão sobre a adequação dos recursos linguísticos aos propósitos comunicativos, atentando-se aos efeitos de sentido suscitados (Mendonça, 2022).

Portanto, a abordagem da questão em análise privilegia a reflexão sobre transitividade verbal em uma perspectiva pragmática-discursiva, rompendo com o modelo tradicional de ensino da gramática, frequentemente limitado à definição descontextualizada segundo a qual verbos transitivos necessitam de complemento (objeto direto ou indireto) por não apresentarem sentido completo, enquanto verbos intransitivos são autossuficientes em termos semânticos. Vejamos as questões 4 e 5.

Exemplo 8 – Questões 4 e 5 da seção “Análise e reflexão linguística”

- 4) Conforme abordado em nossos estudos sobre transitividade verbal, observamos que os verbos da Língua Portuguesa, via de regra, não possuem uma natureza transitiva ou intransitiva fixa. Essa classificação depende da função que o verbo exerce dentro da estrutura sintática da oração em que está inserido. Diante disso, analise cada verbo presente na mensagem do e-mail, identifique sua transitividade e justifique sua classificação com base na relação estabelecida com os demais termos da oração.
- 5) Com base na análise realizada na questão 4, indique se há predominância de verbos transitivos ou intransitivos na mensagem do e-mail. Avalie de que modo esse predomínio influencia na construção do texto, considerando o objetivo comunicacional do gênero textual em estudo.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2025).

A questão 4, ao conceber a transitividade verbal como a relação sintática estabelecida entre o verbo e os demais termos da oração e reconhecer que a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo depende do contexto em que está inserido, oportuniza ao estudante identificar e analisar a transitividade de todos os verbos presentes no e-mail, justificando suas classificações com base no uso específico em cada enunciado. Partindo do aspecto sintático, a questão permite observar como se dá a relação estrutural entre o verbo e seus complementos no texto.

Após o aluno identificar a transitividade dos verbos, espera-se que ele, na questão 5, reconheça que, assim como no período analisado na questão 3, em toda a mensagem do e-mail, há predominância de verbos transitivos; compreenda que isso está diretamente relacionado ao propósito do e-mail; e conclua que esses verbos, por caracterizarem ações mais dinâmicas e operacionais, revelam-se mais eficazes para instruir alguém a fazer algo.

As últimas questões da atividade promovem a articulação do conhecimento gramatical com o uso real da língua, assim, o aluno não apenas identifica a transitividade dos verbos, mas compreende por que ela é usada e como contribui para a construção do sentido e eficácia comunicativa do texto.

Diante do exposto, as questões relacionadas à análise linguística confirmam que o estudo dos fenômenos linguísticos por si mesmos não há sentido, pois, como aponta Mendonça (2022), a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção de textos.

A proposta de atividade analisada pode ser compreendida sob a perspectiva do paradigma da complexidade, ao romper com o ensino fragmentado tradicional; por buscar uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento; e por propiciar a formação do aluno como sujeito de sua própria história (Flach; Behrens, 2008). Nesse sentido, observa-se que a

atividade estimula múltiplos saberes simultaneamente, articulando leitura, análise discursiva e estudo gramatical contextualizado, conforme orienta a BNCC (2018).

Dito isso, a atividade analisada se opõe ao *princípio da simplicidade*, o qual quer separar o que está ligado e unificar o que está disperso (Morin, 1991). Assim, a integração entre eixos do ensino de Língua Portuguesa, leitura e análise linguística, na atividade, representa um movimento em direção à valorização da complexidade do ato de aprender, reconhecendo que o conhecimento não se constrói de forma linear ou isolada.

Ao trabalhar com gêneros textuais autênticos, como o e-mail formal, a atividade desloca o foco do ensino de conteúdos descontextualizados para a valorização dos usos linguageiros, o que inclui interlocutores, intenções, pressupostos e modalidade de interação (Antunes, 2014). Trata-se de uma abordagem que reconhece o gênero como *entidade sociodiscursiva* (Marcuschi, 2010), permitindo ao aluno refletir sobre o funcionamento da linguagem e compreender seus efeitos dentro de um contexto específico. Logo, na atividade analisada, o estudo linguístico é inter-relacionado com a abordagem dos gêneros, uma vez que contempla a intersecção das condições de produção e circulação dos textos e as escolhas linguísticas (Mendonça, 2022).

O estudo de categorias gramaticais, como tempo, modo e transitividade verbal, por ser conduzido a partir dos efeitos que essas escolhas geram no texto, rompem com modelos normativos e aproximam o ensino da realidade comunicativa dos estudantes. Isso possibilita que a gramática seja vista como instrumento de análise discursiva e não apenas como conjunto de regras prescritivas (Travaglia, 2001; Antunes, 2014). Ademais, esse estudo é desenvolvido a partir do trabalho paralelo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, conforme defendem Bezerra; Reinaldo (2020) e Mendonça (2022).

Para mais, a proposta de atividade favorece a ressignificação do papel do professor e do aluno. O docente, durante a aplicação da atividade, pode atuar como mediador, fomentando o debate sobre as escolhas linguísticas, contextualizando o saber gramatical e promovendo trocas horizontais. Assim, deixa de ser mero transmissor de conteúdo e passa a orientar o processo de aprendizagem com abertura ao diálogo.

Por sua vez, o aluno, ao longo da realização da atividade, pode assumir uma postura protagonista, deixando de ser mero receptor passivo de regras para tornar-se um investigador e construtor de sentidos. Ao analisar, interpretar e argumentar sobre os usos da linguagem, o estudante é chamado a reconhecer-se como sujeito linguageiro, desse modo, suas experiências pessoais são valorizadas como ponto de partida para o aprender.

Perante o exposto, é evidente que esta atividade fundamenta-se em uma abordagem metodológica que valoriza uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que incentiva a parceria professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem (Flach; Behrens, 2008). Terminadas as observações sobre a atividade, a seguir, para encerrar este artigo, apresentamos as nossas considerações finais.

Considerações finais

Sob à luz do paradigma da complexidade, a proposta de atividade apresentada neste trabalho valoriza a construção do conhecimento por meio de múltiplos saberes interligados, atendendo aos princípios da BNCC (2018) e favorecendo uma formação integral e reflexiva. Assim, a atividade não apenas busca favorecer o desenvolvimento linguístico do aluno, mas também contribuir para a sua autonomia intelectual e reflexão crítica diante dos usos da linguagem.

Além do mais, a atividade supera a fragmentação do conhecimento, prática comum ao paradigma conservador (Flach; Behrens, 2008), ao conjugar práticas de leitura e de análise linguística, evidenciando que elas se retroalimentam. Essa conjugação de práticas é um caminho

eficaz para formar sujeitos linguageiros conscientes, aptos a interagir em diferentes contextos de comunicação.

Em vista disso, a atividade representa um progresso no ensino de Português, uma vez que favorece o uso da leitura como suporte para a análise linguística, bem como promove reflexões necessárias e pertinentes sobre categorias gramaticais, recorrendo a questões epilinguísticas sem negligenciar o papel da metalinguagem. Isso contribui para romper com práticas conservadoras de ensino de língua, cujo foco é a identificação e o reconhecimento de unidades gramaticais.

Para mais, no cenário atual do ensino de Língua Portuguesa, a atividade tem potencial para gerar contribuições significativas à aprendizagem dos alunos, visto que ela, em sua essência, contempla quatro dimensões, a saber: 1) linguística, ao priorizar o estudo gramatical contextualizado, afastando-se de abordagens mecanicistas e fragmentadas; 2) pragmática-discursiva, ao propiciar a análise dos efeitos de sentido decorrentes dos usos linguísticos; 3) cognitiva, ao mobilizar habilidades cognitivas e metacognitivas; e 4) social, ao reconhecer a língua como prática socialmente situada.

Por fim, a atividade, ao propiciar ao estudante vivenciar a Língua Portuguesa como instrumento de interação e expressão, abre espaço para um processo de ensino-aprendizagem que respeita a dinamicidade e complexidade da linguagem, o que é fundamental para a formação da competência comunicativa dos alunos do Ensino Médio.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. O português que se ensina. *In: Aula de português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo. Martins Fontes, 1997, p.101-133.

BAZARIM, Milene. Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas? **Revista Mais Educação**, v.3, n.3, p.1009-1020, maio. 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91>. Acesso: 01 jul. 2025.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2. ed. revista e ampliada. Campina Grande: EDUFPG/ Pipa, 2020. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/analise-linguistica/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-gerais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In:* Inês; CAVALCANTI, Maria Cecília (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. **Anais do Educere**, 2008. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

GANDOLFI, Giselda. **Compreensão leitora: a compreensão como conteúdo de ensino.** São Paulo: Moderna, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009, p. 41-43.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter Derek. O estudo da língua materna. *In:* HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter Derek. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 257-287.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 89 a 97.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010., p. 19 a 38.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2. ed., revista. São Paulo: Parábola Editorial, 2022, p. 187-218.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In:* Inês; CAVALCANTI, Maria Cecília (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s): desenvolvimento de competências de leitura e escrita. *In.:* ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009, p. 73-93.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Prática de análise linguística. *In:* SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 67-96.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. *In:* Inês; CAVALCANTI, Maria Cecília (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.