

A PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA: TRABALHANDO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Marcos Rogério Martins COSTA⁴

Patrícia Margarida Farias COELHO⁵

Resumo: O que este estudo pretende analisar é o ambiente escolar tanto em sua prática pedagógica quanto em sua proposta teórica. Para tanto, focamos nosso interesse no objeto de ensino *textos argumentativos*, em especial na tipologia textual *dissertação-argumentativa*. Como instrumental teórico, servimo-nos dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa direcionada à esfera da Educação, principalmente De Pietro e Schneuwly (2006) e em alguns dos teóricos da linguagem, como Corrêa (2011) e Platão e Fiorin (1996). Assim, apresentaremos um projeto didático que vise perscrutar, discutir e ensinar os textos argumentos e suas potencialidades no espaço escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Textos argumentativos. Dissertação-argumentativa. Ensino. Análise do Discurso. Língua Portuguesa.

Abstract: *This study aims to examine the school environment both in its pedagogical practice as well as in its theoretical proposal. For such, we have focused our interest on the subject of teaching argumentative texts, especially in textual typology argumentative dissertation. As a theoretical tool, we have used the assumptions of discourse analysis of the French line directed to the sphere of education, especially De Pietro and Schneuwly (2006) and some of the language theorists, as Corrêa (2011) and Platão and Fiorin (1996). Thus, we will present a didactic project aimed at scrutinizing, discussing and teaching argumentative texts and their potentialities in school and in society.*

Keywords: *Argumentative texts. Argumentative-dissertation. Teaching. Discourse Analysis. Portuguese language.*

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo-SP, Brasil. Bolsista CNPq. Contato: marcosrmcosta15@gmail.com.

⁵ Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil. Bolsista FAPESP. Contato: patriciafariascoelho@gmail.com.

Introdução

Formar leitores críticos e fazer deles bons construtores de textos não são tarefas simples. A escola tem múltiplas funções e missões diversas, por isso, por vezes, essas duas tarefas são ensinadas de maneira engessada e não sistematizada. Principalmente por meio desse enrijecimento das práticas escolares que surgem as dificuldades de leitura, a não compreensão dos textos e a escrita telegráfica ou reprodutora de sentidos comuns dos alunos.

Diante desse panorama, é plausível que a disciplina Língua Portuguesa tenha que se empenhar para evitar esse enrijecimento das práticas escolares, bem como de seus malefícios. No ensino fundamental e médio, essa disciplina tradicionalmente vem sendo articulada em três frentes, a saber: literatura, gramática e produção textual. Dessas três vertentes, selecionamos para este estudo a produção textual.

A escolha por essa área se deve a sua importância como ferramenta didática e pedagógica para o ensino das estruturas e possibilidades de um texto. Além disso, há, nesse campo, o crescente acolhimento de propostas de ensino advindas de *teorias linguísticas e filosóficas contemporâneas* como, por exemplo, a linguística textual (KOCH, 2002) e a filosofia bakhtiniana (FARACO; CASTRO, 1999).

Nesse sentido, a importância de um estudo mais detido sobre o ensino da produção textual no ensino médio – foco de nosso estudo – é relevante tanto para os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quanto dos pesquisadores dessa área. Isso porque a produção textual engloba várias competências linguísticas do usuário da língua, como a competência leitora e a de interpretação e resignificação.

Contudo, não podemos tratar de todas essas competências detalhadamente, devido aos múltiplos aspectos pertinentes à área de produção de texto, por isso, selecionamos para o estudo sistematizado o objeto de ensino *argumentação*. A argumentação é importante, porque se configura dentro do projeto pedagógico do professor tanto como uma ferramenta que o auxilia a articular ideias e conceitos, quanto um processo de (re)criação de diversos tipos de enunciados, os quais constituem variados gêneros.

Assim nossa pretensão é apresentar um estudo sobre o ensino da argumentação no espaço escolar, em específico o ensino destinado aos estudantes do ensino médio. Ressaltamos que selecionamos o texto argumentativo porque ele é o produto textual mais solicitado nos exames nacionais, como SARESP e ENEM, bem como pelos vestibulares. Além disso, como discute Pietri

(2007), a constituição da escrita escolar como objeto de estudo da linguagem tornou-se possível em função dos problemas que a produção textual escrita apresenta para os estudos linguísticos em relação a seu objeto primeiro – a *língua*, construída, no campo da linguística saussuriana, em oposição à *fala* –, em função também, como afirma Altman (2004), da polêmica que se estabeleceu, desde a chegada da linguística ao Brasil, entre a gramática descritiva e a gramática normativa, ou entre puristas da língua e linguistas.

Cabe salientar, ainda, que o professor não é quem transforma o modo de pensar, falar e agir dos alunos. Como orienta Schneuwly (2009), o professor cria as condições necessárias para a efetiva ou eventual transformação pelos próprios alunos. O professor não age diretamente no saber, ele age na interação e pela interação com o alunado.

Assim sendo, o que esse estudo pretende analisar é esse ambiente escolar, tanto em sua prática pedagógica quanto sua proposta teórica, a fim de observar o funcionamento dialógico e multimodal que constitui e permeia a atividade docente no ensino de língua materna. Para tanto, focamos nosso interesse no objeto de ensino: textos argumentativos, em especial na tipologia textual dissertação-argumentativa.

Diante do exposto, observa-se que, durante o trabalho docente, vários são os questionamentos. Entretanto, trataremos apenas de dois, a saber: quais são os reais problemas enfrentados no ensino de língua materna nas escolas no referente à produção de texto? O que pode e deve ser alterado para que a prática didático-pedagógica da escrita se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa do discente, dando-lhe ferramentas linguísticas para que ele possa exprimir seu estilo, marcando, assim, sua autoria?

Esses dois questionamentos, frequentes quando paramos para pensar no ensino de práticas de redação/produção de texto, são o alvo de nosso estudo. Para discuti-los, apresentaremos dois contextos escolares concretos e, a partir deles, debateremos como o texto está sendo explorado pelos professores de língua portuguesa, em específico os docentes do Ensino Médio e em suas respectivas salas de aula.

Argumentação e texto: um posicionamento discursivo

A argumentação tem um caráter multidisciplinar que contribui para a formação do discente de forma global. De acordo com Aristóteles, não se argumenta sobre o que é evidente. Ou seja, sobre o que, numa determinada comunidade, tem-se como indubitável e oferece-se como a única resposta

possível a uma pergunta. Isso não é matéria para a argumentação. Argumentação, portanto, exige um deslocamento. Mas um deslocamento que tende para a univocidade, como indica Michel Meyer:

Argumentar consiste em encontrar os meios para provocar uma unicidade de resposta, uma adesão do interlocutor à sua resposta, e assim, suprimir a alternativa de seus pontos de vista originais, isto é, a pergunta que encarna essas alternativas (MEYER, 2005, p.15, tradução livre).

Assim, por meio da argumentação dispomos discursivamente nossas posições a fim de provocar uma unicidade de resposta sobre determinado ponto polêmico. Esse intuito está presente e permeia a construção de, se não todos, pelos menos a maioria dos textos. Daí a importância de se ensinar com lucidez teórica e prática esse ato tão intrinsecamente humano, quanto inerentemente social.

Perante esse conteúdo *multi* e *transdisciplinar*, cabem algumas ressalvas sobre o material textual em que ele é aplicado e sobre seus desdobramentos dentro do espaço escolar e fora dele.

O termo argumentação vem sendo utilizado com diferentes sentidos, possibilitando, assim, a construção de diferentes concepções, muitas vezes conciliáveis, mas em outras nem tanto. De acordo com Pécora (1999) e Koch (1987), qualquer uso de linguagem, desde que se efetive um vínculo intersubjetivo, e que se possa reconhecer um efeito de sentido, constitui uma argumentação. Embora reconheçamos essa base argumentativa da linguagem, como salientamos acima pela definição de Meyer, acreditamos que alguns textos apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender ideias do que outros.

Por isso, utilizaremos a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (1996), os quais consideram os contextos de uso, as finalidades e os tipos textuais dominantes em cada texto, classificando os textos em cinco agrupamentos, a saber: (I) textos da ordem do relatar, (II) textos da ordem do narrar, (III) textos da ordem do expor, (IV) textos da ordem do descrever ações e, finalmente, (V) textos da ordem do argumentar.

Esses últimos serão o foco de nosso estudo. Eles são os que possuem finalidades direcionadas à defesa de pontos de vista, como, por exemplo: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, entre outros.

Todavia, cabe ainda outra distinção. Ressalvamos que as redações de vestibular ou de exames como ENEM são baseados em tipos de texto e não em gêneros do discurso, como prevê a proposta

bakhtiniana. Essa distinção é proposta por Brait e Rojo (2003, p.30-31, grifos das autoras) que discutem que:

É necessário [...] distinguir *tipologias textuais* de *tipologias discursivas*. As primeiras, *grosso modo*, classificam os textos a partir de sua forma, estrutura ou função. Assim, você pode ouvir falar, por exemplo, em *textos instrucionais* – cuja finalidade é instruir – ou em *textos humorísticos* ou *comerciais* – cujas funções seriam fazer rir ou vender /comprar.

Provavelmente, a *tipologia textual* que você conhece melhor é a que se baseia na análise das formas e das estruturas, aquela que divide os textos em *narrativos*, *descritivos e dissertativos* (ou dissertativo-argumentativos). [...]

Já as *tipologias discursivas* são ligadas à situação social de produção e circulação dos discursos e, conseqüentemente, dos textos que se agregam a esses discursos. Muitas delas os dividem por esferas de produção e circulação, fazendo menção a discursos (ou textos) *jornalísticos, científicos, literários, políticos, pedagógicos* etc. Outras focalizam a maneira de transmissão dos discursos e vão falar de *discursos autoritários, lúdicos, plásticos, persuasivos, polêmicos, polifônicos* etc. Outras, ainda, vão classificar os discursos por seus temas, criando tipos tais como: *discurso econômico, policial, médico, psicanalítico* etc.

Guardadas essas ressalvas – que norteiam nosso estudo –, ratificamos, assim, a necessidade de estudar os textos argumentativos seja pela sua valoração social nos principais exames solicitados aos formandos e formados do Ensino Médio, seja pela sua arquitetônica discursivo-textual peculiar e plurissignificativa.

Como arcabouço teórico para esse estudo, servimo-nos dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa, principalmente Maingueneau (2005; 2000) e Corrêa (2011) e de alguns dos teóricos da linguagem, como Platão e Fiorin (1996).

A opção por essa base teórica discursiva e linguística se justifica porque os dados coletados na pesquisa de campo, prioritariamente redações escolares, não são vistos mais como simplesmente dados etnográficos, mas são considerados na própria conformação discursiva neles registrados. Isto é, dessa perspectiva, as redações são tomadas como fatos de discurso simultâneos à formação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia. Em acordo com Corrêa (2011, p.335), buscamos:

mostrar que, sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível recompor esses dados etnográficos a partir do texto.

Além disso, consideraremos a interdiscursividade que se desenvolve como uma situação de delimitação recíproca entre os discursos. Portanto, “não nos proporemos a estudar os processos pelos quais uma sequência de sons adquire uma significação”, mas compreender que “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social” (MAINGUENEAU, 2000, p.52). Logo, nossa empreitada é em busca dessas regras de organização em meio a esse entrecruzar de interdiscursos que constitui a materialidade textual de nosso objeto de estudo, no caso as redações escolares.

Seguindo essas orientações, nossa investigação se estruturou em três fundamentais partes, a saber: (i) discussão dos dois contextos escolares e suas propostas pedagógicas (projeto político-pedagógico das instituições; professorado e alunado; práticas escolares etc.); (ii) apresentação das motivações para a elaboração do projeto de ensino proposto, justificativa das opções feitas e descrição do projeto didático (objetos de ensino e dispositivos didáticos) e (iii) avaliação e reflexões sobre o projeto didático realizado.

Contextualização dos espaços escolares

As duas instituições de ensino selecionadas para nossa pesquisa situam-se na cidade de Birigui, noroeste do estado de São Paulo. Ambas as unidades encontram-se localizadas em regiões periféricas desse município, atendendo estudantes de regiões adjacentes. Dentre as turmas dessas instituições, acompanhamos duas turmas do 3º ano do Ensino Médio na Escola 1, as quais chamaremos de *turma A* e *B*, e uma turma do 3º ano do Ensino Médio na Escola 2, nomeada *turma C*. Permanecemos 60 horas (h) nesses núcleos, sendo 30h em cada unidade escolar e, dessas 30h, 20h foram de observação e 10h de regência ou intervenção.

Na Escola 1, trabalhamos com o professor que chamaremos de João devido ao acordo de anonimato firmado. Na Escola 2, seguimos junto à docente Maria, nome também fictício. Os perfis desses docentes são bem distintos. Salientemos algumas características desses docentes: o professor João é jovem e atua há pouco tempo na Escola 1, possui formação também em filosofia e pretende fazer outra faculdade; a professora Maria já possui experiência docente (dez anos de magistério), fez vários cursos de especialização na área de língua portuguesa e pretende fazer o mestrado em breve. Temos, assim, dois momentos da vida docente, segundo Huberman (1992), *entrada e tateamento da profissão*, demonstrados pelo docente João, em contraponto a *estabilização e consolidação* do repertório pedagógico, evidenciadas no caso de Maria.

O que apreendemos na leitura do Plano de Ensino de cada unidade e na observação efetiva de sua aplicação em sala de aula foi que os conteúdos a serem ministrados (objetos de ensino) são bem semelhantes e estão adequados às orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, versão Ensino Médio, (BRASIL, 2000) e pelas *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Contudo, os gestos profissionais (emprego de dispositivos didáticos, regulação, institucionalização, memória didática) e o uso dos dispositivos didáticos são bem distintos.

Na Escola 1, o ensino é baseado, de forma geral, nos dispositivos didáticos: giz, lousa e apostilado do Estado (SÃO PAULO, 2012). O que engessa os gestos profissionais dos docentes, posto que a organicidade da aula pode ser resumida em correção de exercícios, leitura de atividades e exposição teórica, que, por sua vez, é mais prescritiva do que descritiva dos fenômenos da língua. Esses gestos profissionais focalizam em demasia a regulação e a institucionalização dos objetos de ensino, não abrangendo a memória discursiva dos alunos, nem utilizando, muitas vezes, os dispositivos didáticos.

Esse fato fica explícito quando analisamos a produção escrita desses educandos. Abaixo transcrevemos uma tarefa recolhida de um aluno da turma A, na qual o professor João solicitava que se desenvolvesse um parágrafo a partir de um ditado popular:

celeiro, galinha, ovo, pintinho, galo, fazenda, chiqueiro, porco
boi, vaca, leite, formiga, pata, galinha da angola,
cobra, bode, cavalo, louro, polbas, ganso, cobra, milharal
orta, tratar, carroça, cachorro, gato beija flor, fogão alenha
abelha

cavalo dado não se olha os dentes
quem tem teto de vidro não atira pedra
boi manso que arromba a cerca

O que notamos, de forma geral, é que o aluno não compreendeu o objetivo da tarefa, posto que “um discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho” (MAINGUENEAU, 2000, p.55). Assim, o discente não produziu efetivamente um parágrafo sobre o ditado popular. Ele elencou elementos figurativos que podem – de maneira bem ampla – se relacionar com dois dos ditados selecionados pelo discente. Contudo, não há uma análise do conteúdo desses ditados, como propunha o gesto didático do professor João.

O aluno permaneceu, assim, na superfície do ditado, não perscrutando seu sentido. Portanto, não estabelecendo relações com esse sentido, para assim produzir seu próprio texto. Indo, desse modo, na contramão de uma produção profícua de um texto, já que, como explicam Platão e Fiorin

(1996, p.14), “[...] num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é a mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas.”.

Além disso, os erros ortográficos, *polbas*, *orta*, *alenha*, remetem uma forte influência oral na forma escrita. O que indica um texto híbrido e não uma cópia imperfeita ou precária de certo modelo de texto.

De acordo com Signorini (1999, p.6, grifo nosso):

Diferentemente do que ocorre com o texto cibernético e o cordel, as produções de não ou pouco escolarizados, em suas tentativas de inserção em práticas institucionais letradas, são geralmente percebidas como cópias imperfeitas ou precárias de um dado modelo, quando não simulacros, ou mesmo monstrosos feitos de recortes e resíduos de diferentes modelos emprestados às práticas orais escritas de maior prestígio. Difícilmente são percebidas como objetos mistos, no sentido de híbridos ou heterogeneamente constituídos, como costumam ser percebidas as mensagens dos internautas.

No caso de Signorini, temos indivíduos pouco ou não escolarizados, em nosso caso, temos indivíduos muito escolarizados, uma vez que todos se encontram no último período do ensino médio. Esse fato indica a precariedade não do sistema de ensino público, nem do professor, mas sim da sequência didática utilizada por eles. A sequência didática definida pelo docente privilegia o modelo da *escrita padronizada*, o que engessa o ensino.

A partir desse panorama, propomos que, ao invés de padronizar a escrita, o profissional da educação promova a interação do aluno com os mecanismos da escrita de maneira que este possa ter voz e vez no processo criativo. Assim haverá uma dupla semiotização, entre, de um lado, o objeto de ensino e o próprio aluno; e, de outro, o professor e o aluno. Por conseguinte, não é dar o modelo, mas integrar o aluno, fazê-lo parte do processo de ensino e, por fim, torná-lo ciente dos mecanismos de escrita – dentro destes, em especial as estratégias de argumentação.

Assim, essa proposta de tarefa deveria ser desenvolvida em sala de aula com um trabalho mais detido sobre os múltiplos sentidos do ditado e não somente disposto como uma tarefa para ser entregue na próxima aula, como regulação do modelo de parágrafo apresentado em aula anterior. Por isso que Maingueneau (2000, p.56) afirma que “o simples fato de classificar um discurso dentro de um gênero (a conferência, o telejornal etc.) implica relacioná-lo ao conjunto ilimitado dos demais discursos do mesmo gênero”. É preciso evidenciar as regras de organização que norteiam um texto e

não simplesmente mostrar, ao aluno, um amontoado de nomenclaturas gramaticais e disposições aconselhadas de ortografia e tipologia textual.

Voltemos, agora, nosso olhar para Escola 2. Nessa unidade escolar, temos um contexto que se emparelha ao da Escola 1, se observarmos o uso dos dispositivos didáticos, como o apostilado (sistema de ensino Dom Bosco) e o sistema lousa-giz. Entretanto, notou-se uma diferença: o uso de outros dispositivos, como, por exemplo, os componentes audiovisuais (TV, DVD, Datashow dentre outros).

Com relação à expressão escrita dos alunos da Escola 2, observamos que os alunos tinham muita dificuldade em desenvolver os parágrafos, bem como os argumentos contidos neles. Como exemplo, apresentamos o trecho transcrito abaixo recolhido de uma das primeiras produções de um aluno da turma C.

[1] Como já disse o filósofo empirista, John Locke, o ser - humano é como uma tabula rasa, após o nascimento. [2] O tempo é o responsável pela composição do homem. [3] Desistir de si, seria o mesmo que assassinar um alguém que ao menos existiu.

Salientamos que essa produção é resultante de uma tarefa que solicitava que os alunos fizessem um texto a partir de uma frase célebre, a qual o aluno poderia escolher dentre as presentes em uma folha entregue pelo docente. Se a tarefa era desenvolver um texto a partir de uma frase instigante, o que temos nesse parágrafo inicial é apenas a menção da frase e de seu autor e de alguns argumentos soltos. Isso porque não há uma linha lógica bem delineada ligando os três períodos salientados. Em [1] há apresentação da frase selecionada, em [2], parte-se para uma discussão sobre o tempo e suas correlações com o homem e, em [3], simplesmente, afirma-se algo contundente sem ter base para isso.

Em termos gramaticais, a sintaxe dessas orações não apresenta conectores de ideia, como, por exemplo, conjunções. Desse modo, a pontuação encarrega-se de ser o divisor de águas e o orientador das correntezas nesse texto. No entanto, a coerência entre os argumentos é precária, o que resulta em uma enxurrada de argumentos sem ligação lógica explícita, dificultando a leitura, bem como a compreensão desses argumentos justapostos.

De acordo com Platão e Fiorin (1996, p.16), o que faz com que um conjunto de frases forme um texto e não um amontoado desorganizado são pelo menos dois quesitos: coerência e ligação. A coerência é “a harmonia de sentido de modo que não haja nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo, que nenhuma parte não se solidarize com as demais. A base da coerência é a

continuidade de sentido, ou seja, a ausência de discrepâncias”. A ligação é “a ligação de frases por certos elementos que recuperem passagens já ditas ou garantem a concatenação entre as partes”. No trecho em análise, não temos a coerência fortemente estabelecida, porque não há elementos de ligação de forma eficiente, temos enunciados mais soltos do que concatenados.

Assim sendo, de forma geral, o que evidenciamos foi que a didática em sala de aula entre essas duas unidades se distingue não pelo conteúdo exposto aos alunos (objeto de ensino), mas na forma como esse conteúdo é discutido em sala de aula (gestos profissionais e uso dos dispositivos didáticos): uma trabalha com as novas mídias e suas interfaces, o que torna a aula mais interessante para o aluno; a outra, apesar de possuir os meios, ainda não faz uso desses recursos⁶.

Outro fato é que as dificuldades desses alunos são distintas, enquanto os da Escola 1 necessitam apre(e)nder o sentido de texto para podermos desenvolvê-lo, na Escola 2, já temos esse sentido, no entanto precisamos sistematizá-lo, principalmente a partir dos conceitos de coerência e ligação, segundo a nomenclatura de Platão e Fiorin (1996).

No próximo tópico, apresentaremos um projeto didático que desenvolvemos – compreendendo essas dificuldades – para impulsionar e ampliar as competências de leitura e produção de textos argumentativos.

“Os caminhos da argumentação”: um projeto didático para produção de textos argumentativos

Observado o contexto das salas de aula e os trabalhos docentes sobre eles, optamos por realizar um projeto didático que contemplasse a dimensão discursiva da língua em sua manifestação mais complexa: o texto. Para tanto, concentramo-nos, então, nas aulas de produção escrita e, como o tópico em desenvolvimento em ambas as instituições era a dissertação argumentativa, propomos um projeto de ensino que visasse demonstrar aos alunos os vários caminhos de construção de um texto argumentativo – eis o que motiva e justifica nosso trabalho. Por isso, o projeto se intitula: *os caminhos da argumentação*.

Entendemos o conceito de *projeto didático* como um conjunto de atividades escolares sequenciais e articuladas em torno de um objeto de ensino central (e seus objetos subordinados) e um

⁶ Ressalva-se que isso não é uma crítica à Escola 1, mas antes um cotejo entre os métodos de ensino e suas abordagens. Além disso, pontuamos que essa unidade escolar tem projetos para o uso mais expressivo da sala de informática, mas estes ainda se encontram em processo de discussão, segundo a monitora da sala de informática.

objetivo didático geral com objetivos específicos. Desse modo, o objetivo de ensino é a produção de textos argumentativos, centrado no tipo textual dissertação argumentativa. Os objetivos subordinados são: associar estruturas discursivas adequadas à construção de argumentos em textos escritos, compreender a estrutura básica do modelo argumentativo e reconhecer processos de escrita que levem o discente a reconhecer textos argumentativos e posicionamentos discursivos.

Sobre o modo de execução desse projeto para a concretização dos objetivos propostos, concebemos cinco fases, as quais explicitamos sequencialmente na tabela abaixo:

TABELA 1. PROJETO DIDÁTICO: CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO				
FASE - OBJETIVO	AULAS	GESTOS DIDÁTICOS	INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	TAREFA
I - Reconhecer o caráter argumentativo dos textos apresentados	2	Presentificação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de vários textos de diversos temas (notícia de jornal, propaganda, texto literário etc.), trabalho em grupo	1. Responder a uma ficha, na qual constam algumas perguntas sobre os textos distribuídos. 2. Escolher um tema para discussão e futura produção escrita.
II – Aprender os aspectos do tema selecionado	2	Presentificação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate e exercícios individuais	1. Responder a uma segunda ficha, na qual há uma tabela que propõe uma reelaboração de parágrafos do texto específico. 2. Debater as estruturas linguísticas do texto argumentativo.
III – Compreender e produzir argumentos	3	Regulação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate sobre <i>trailers</i> de filmes de diversos gêneros e exercícios individuais	1. Desenvolver os argumentos da ficha da aula anterior; 2. Debater sobre as estruturas linguísticas dos textos produzidos; 3. Produzir um texto argumento.
IV – Refletir sobre os tipos de argumentação	3	Regulação e institucionalização do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate e exercícios individuais	1. Responder a uma outra ficha, semelhante a segunda, que permite a reelaboração do próprio texto, acrescentando a ele novas informações e argumentos.
V – Produzir um texto dissertativo-argumentativo	2	Regulação e retomada da memória discursiva	Exposição oral, quadro negro, giz, resgate da memória discursiva, debate em pequenos grupos	1. Produzir um texto dissertativo-argumentativo

Contemplado o quadro de apresentação e de desenvolvimento de nosso projeto didático, avancemos para a avaliação da aplicação desse projeto nos ambientes escolares selecionados.

Avaliação do projeto de ensino realizado: reflexões sobre o *texto argumentativo* e seu processo de produção no ambiente escolar

Segundo De Pietro e Schneuwly (2006, p.18), “o modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no próprio desenrolar de uma prática de engenharia”. Essa engenharia, entendida em uma perspectiva praxeológica, concebe a ação e reação dentro do próprio ambiente escolar com sua coercividade, seu paradoxo e sua complexidade própria. Dessa forma, os resultados bem como os impasses da realização de nosso projeto foi consequência dessa relação praxeológica do ato de ensinar com o próprio ambiente de ensino. Salientamos que bipartimos esse ambiente de ensino em escola-instituição, referente ao que é concebido como ensino no espaço escolar, e escola-meio, concernente ao que é realmente praticado no espaço escolar. Em outros termos, teoria e prática.

Embora essa relação comungue, simultaneamente, escola-meio e escola-instituição, em nossa discussão e avaliação, trataremos desses resultados de forma segmentada. Em uma seção, discutiremos os problemas, as distensões e os desdobramentos da escola-instituição com o objeto de ensino argumentação, referente ao texto dissertativo-argumentativo. Em outra, relacionaremos a escola-meio com a execução do projeto de ensino, observando as práticas escolares.

Os problemas, as distensões e os desdobramentos da escola-instituição

Segundo Corrêa (2011, p.335),

A busca da constituição histórica do texto e dos seus sentidos é um objetivo fundamental no ensino e na aprendizagem da escrita. A relação entre professor e aluno – encontro circundado pelos demais agentes do ensino, todos eles sujeitos empíricos, mas, do ponto de vista da linguagem, sobretudo, sujeitos do discurso – deixa de ser vista apenas como objeto de uma descrição ou de uma intervenção etnográfica no sentido de uma ação pedagógica pontual, para ser considerada, também, como uma relação de produção de linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional.

Adotando esse ponto de vista discursivo sobre a execução de nosso projeto, avaliamos que houve três principais movimentos. Primeiramente, é preciso considerar, de acordo com Pécora (1999, p.88), “qual a dimensão do uso linguístico que é posto em evidência pela noção de argumentação no momento em que ela se vincula estreitamente à noção de discurso”. Isto é, quais elementos

linguísticos são mobilizados quando se propõe argumentar e como dispomos desses elementos no sintagma discursivo?

Questões como essas foram sendo postas implícita e explicitamente durante nossa intervenção, posto que, durante nossa observação, notamos que os termos dissertação e argumentação eram usados aleatoriamente, ora eram gêneros, ora eram funções ou tipologias textuais.

Em nosso estudo, definimos desde o início, ancorados em Brait e Rojo (2003), a diferença entre tipologia discursiva e tipologia textual, procedimento teórico-metodológico importante para o entendimento das diferenças textuais, mas que se encontra ausente tanto nos materiais didáticos utilizados por ambas as instituições (Apostilado do Estado; Sistema Dom Bosco), quanto na concepção dos docentes acompanhados (João e Maria).

O resultado dessa ausência teórica é que os textos argumentativos ficam fadados a fórmulas escolares, não condizentes com as esferas de circulação, veiculação produção dos gêneros. Isso torna o texto um circunlóquio de ideias e sentidos comuns. Como podemos observar no trecho transcrito abaixo, recolhido da turma B, da Escola 1:

Ainda precisa de um fim!

O preconceito esta cada vez mais presente em nossa população, com o preconceito em nossa população, com o preconceito em nosso mundo com negros, homossexuais e de classe baixa acaba ocorrendo agressões físicas e morais, não temos que ficar satisfeitos só porque foi diminuído do passado que existia a escravidão, por exemplo, como eu mesmo disse foi diminuído e não acabado por isso não temos que colocar a palavra satisfeito, isso só será possível quando não ouvirmos e não virmos mais a palavra discriminação e preconceito na boca do povo, não somos obrigados a aceitar, mas sim a respeitar.

Esse trecho traz muitas fórmulas argumentativas, tais como: *cada vez mais, em nosso mundo, por exemplo, temos que, isso só será possível quando* etc. No entanto, o texto é tautológico, repetitivo e não traz marcas de autoria (POSSENTI, 2002). Temos reiteração atrás de reiteração: *O preconceito esta cada vez mais presente em nossa população, com o preconceito em nossa população, com o preconceito em nosso mundo; [...] como eu mesmo disse foi diminuído*. De forma geral, esse texto é exemplar do contexto inicial apreendido na Escola 1. Ele nos mostra um estudante ventríloquo que reproduz fórmulas argumentativas apreendidas ao longo do processo escolar, mas que não consegue dar autoria ao próprio texto. Não marca o texto com seu próprio estilo, isto é, dando-lhe características textuais peculiares, que distinga o dito pelo seu modo peculiar de dizer (DISCINI, 2009). Essa ausência de autoria, ou melhor, de deficiência nas marcas de autoria, seguindo a proposta de Possenti (2002), faz com que o texto fique repetitivo e resvale no senso comum.

Essa desapropriação do sujeito da linguagem era o que desejávamos afastar das produções de escrita promovidas durante nossa regência. Por isso, nosso gesto didático era oferecer materiais diversos para que os próprios alunos fizessem a escolha. Eles seriam os protagonistas de suas próprias histórias, no caso de seus textos argumentativos.

Para que isso ocorresse de fato, demos suporte linguístico aos discentes. As unidades linguísticas não foram tratadas de forma separada, como se o estudo da língua fosse alheio ao seu uso. Ao contrário, debatemos sobre os operadores de coesão e coerência *no texto e pelo texto*, como definidos pela linguística textual promovida por Koch (2002, p.3):

- Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Mas sim que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem;
- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática;
- Não significa que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na Universidade;
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.

Essa abordagem foi bem recebida pelos alunos que não esperavam que, em uma aula de produção de texto, aprendessem tanto sobre gramática. No entanto, não nos esquivamos de nosso objeto de estudo, os textos argumentativos, mas sim, demos suporte linguístico para que os alunos pudessem tomar posse dos domínios da linguagem de forma mais independente.

O segundo e terceiro movimentos são conjugados. Adotamos uma perspectiva, além de discursiva, dialógica. Isto é, consideramos que os problemas de argumentação não devem ser considerados tão-somente como problemas de manipulação de determinados artificios ou instrumentos dispostos por um usuário da língua(gem). Não foi essa a nossa abordagem. Consideramos os problemas de argumentação como distensões ou desdobramentos das próprias condições de produção do discurso. Considerando o outro, não mais como objeto, mas como outro sujeito discursivo, e, portanto, considerando a língua um sistema semiótico de múltiplas possibilidades, dinâmico e adaptativo.

Então, promovemos um deslocamento da correção dos docentes que era punitiva para uma redistribuição das condições de produção discursiva. Assim, invés de cobrar o que não era efetivamente ensinado – no caso do texto argumentativo, como ressaltamos, sua concepção teórica

encontrava-se fluidamente explicada e, portanto, mal entendida dos dois lados, tanto do professor quanto do aluno –, explicitar as condições de produção, veiculação e recepção dos textos e de seus diversos gêneros, como fizemos: delineamos, em meio a uma multiplicidade de textos, um tema e desenvolvemos as atividades de escrita e reelaboração em cima de textos argumentativos específicos.

O terceiro movimento ocorreu quando delineamos um método de presentificação e regulação que não suprimiu a responsividade dos alunos, posto que, como propõe Bakhtin (2010, p.154) não temos álibi na existência:

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte do outro.

Essa proposta se concretizou quando não negamos voz e vez aos alunos, nossas aulas foram, sempre que possível, em roda ou em grupos de discussão. O debate regrado entre grupos e a discussão oral conosco e com os professores era frequente. O que contrastava com a aula-padrão dos docentes acompanhados que se pautavam pelo silêncio no momento da explicação, suportando, depois, o chiado constante de conversas paralelas ou a desatenção ociosa. Essa conduta responsiva resultou em produções mais autorais e responsivas, isto é, com marcas de autoria e que consideravam os outros posicionamentos. Como pudemos apreender no trecho abaixo, de autoria do mesmo aluno citado acima da turma B, Escola1:

Casas

As primeiras casas trazem um padrão consigo, um conceito familiar, que pode até mudar em alguns casos, mas algo se mantém: a planta das casas. Quartos, sala, cozinha etc. Serão os modelos das casas igualitários? Se for, o que isso significa?

Esse trecho é o parágrafo inicial da última versão coletada desse aluno. Observamos uma mudança expressiva, posto que se no primeiro texto tínhamos um circunlóquio de enunciados, que reproduziam o senso comum, agora, temos um parágrafo inicial instigante que interage com seu leitor-interlocutor, procurando chamar-lhe a atenção para um fato aparentemente corriqueiro, o modelo de casa familiar, para tratar do tema do preconceito. Essa mudança, podemos apreender linguisticamente pelas interrogações, pela pontuação e pelo uso das conjunções ou discursivamente pelas considerações dos vários posicionamentos possíveis: *As primeiras casas trazem um padrão consigo, um conceito familiar, que pode até mudar em alguns casos [...]*.

Esse processo de transformação dos primeiros textos para os últimos também ficou visível na Escola 2, como podemos observar no cotejo dos dois excertos abaixo de um mesmo aluno da turma C:

Excerto 1 – 1ª atividade: Duas faces

Desde muito tempo, a sociedade tem falado sobre honestidade e sinceridade entre os indivíduos. A partir de quando, a “palavra” das pessoas perdeu seu valor. Luta-se para que haja mais companheirismo e verdade no mundo. Ainda há desigualdade e desonestidade para todos os lados.

Excerto 2 – 3ª atividade: Pensar antes de agir?

Nos dias atuais, a sociedade impõe objetivos aos indivíduos, fazendo com que eles não tenham mais tempo livre nenhum, para, por exemplo, refletir sobre o porque das coisas serem como são. Então, coloquemos a esse empenho. Pensemos antes de agir. Uma questão inicial: por que há desigualdade?

Como dissemos acima, o problema mais explícito relatado pela docente e pelos alunos era desenvolver os argumentos. Mas, como já delinhamos, o que faltava era elementos de coerência e coesão. Por isso, trabalhamos com afinco para dar ferramentas linguísticas e discursivas para que os alunos pudessem construir seus textos de maneira mais profícua.

O resultado desse trabalho é o segundo excerto que parte de uma questão mais ampla para chegar até o tema da redação: desigualdade. Um caminho muito truncado no excerto 1, que não tem uma linha de raciocínio tão bem articulada como no excerto 2.

Assim sendo, considerando os dois contextos escolares, de forma geral, nossa proposta causou três deslocamentos: (i) partiu dos elementos linguísticos *no* e *pelo* texto para compreender sua organicidade e produção; (ii) reconfigurou o modo de avaliar, não considerando *o produto*, mas *o processo* e (iii), por fim, colocou o aluno no centro de produção textual, *mas não de modo solitário, antes sempre acompanhado*, seja pela língua(gem) que investe seu discurso, seja pelos outros discursos que o cercam.

Os desdobramentos da escola-meio durante a execução do projeto de ensino

O nosso projeto de ensino se associou, intrinsecamente, com o cronograma da disciplina de Língua Portuguesa das unidades escolares em estudo. As duas escolas almejavam melhorar suas posições nos ranqueamento do ENEM. Dessa forma, incentivaram com grande ânimo os docentes

acompanhados a se engajarem ao projeto de ensino proposto. Contudo, a recepção foi contínua e progressivamente euforizada, isto é, aceita e compreendida pelos membros das unidades escolares na duração do projeto, de janeiro a junho de 2012.

Ressaltamos, ainda, que o alunado se sentiu confortável com nossa proposta. Segundo alguns alunos, “eles finalmente podiam falar o que pensavam”. O que permanece de significativo é que *eles podiam falar*. Como podemos observar pelo tom ácido da redação de um aluno da Escola 1 que retrata o tema do preconceito dentro das mídias, em específico a televisão:

Lixo ou televisão

O mórbido teor (engraçado) demonstra a unificação do consenso social, ou seja, o corrompimento de valores – que deveriam proteger nossos preceitos – é tratado com grande facilidade – ratificando nossos preconceitos. Tudo em um aparelhinho de 14 a 50 polegadas.

Essa expressividade não se concentra somente nos comentários ácidos, mas também nos tópicos selecionados para interagir com o tema geral. Uma aula da Escola 2 resolveu selecionar as instituições educativas para tratar o tema da desigualdade, observe o trecho abaixo:

Diferenças no meio

Tornou-se cada vez mais frequente observar a desigualdade entre as pessoas por todos os lugares, porém não era de se ver de maneira tão marcante tal fato dentro de instituições educativas.

Esses textos mostram um grande diálogo com o cotidiano dos alunos e de suas relações com a sociedade. Por isso, o trabalho com a voz e a opinião dos alunos foi fundamental para o êxito desse projeto. Fato que comprova a afirmação de Maingueneau (2000, p.85): “um texto não é um conjunto de signo inerentes, mas o rastro deixado por um discurso em que fala a cena encenada”.

Todavia, ressaltamos que o percurso foi tortuoso. O nosso grande impasse com os professores era que eles não partilhavam a voz com os alunos, ao contrário, cerceavam a palavra destes. Assim, os professores dominavam o palco da sala de aula como se fossem protagonistas de um monólogo. A diferença – e o grande dilema – é que o público não permanecia em silêncio assistindo a peça.

Desse modo, o que se notava era que o docente esquecia-se de que o meio, o espaço escolar, não é uma condição estática e exterior e que a dinamicidade da sala de aula deveria ser observada como componente importante de sua constituição. Portanto, seguindo a proposta de De Pietro e Schneuwly (2006, p.39), cabia “evitar a normatização excessiva, jogando por exemplo com as

variações, mas sem negar a força estruturante dos gêneros – explicitada em sua modelização – nem a função normatizante de toda modelização”.

Sabemos que os modelos didáticos são diversos e diferentes, havendo, inevitavelmente, uma tensão entre o que é possível e o que é teoricamente necessário. Por isso, nossa tentativa era traçar uma linha direta entre o que era possível e o que teoricamente cogitamos como necessário. Os professores, embora também estranhassem, à primeira vista, o projeto empreendido, não se recusaram nem negligenciaram apoio. Tanto João quanto Maria participaram de cada etapa, recolhendo o material e analisando-o junto aos pesquisadores, por isso o progresso ressaltado em nossa discussão foi visto em ato pelos docentes, o que auxiliou-nos a mantê-los no projeto didático.

Em suma, o que notamos na escola-meio, a parte prática do processo de implementação do projeto, é que a dinamicidade e a interatividade são elementos inerentes ao espaço escolar. No entanto, quando temos hábitos arraigados em demasia, eles enrijecem todo o sistema, necessitando, então, serem reelaborados. Essa foi nossa atitude, observar esse engessamento e, a partir de uma proposta discursiva, dialógica e praxeológica, enfrentar a missão dupla de educar e aprender, reelaborando métodos didáticos para trabalhar com os textos argumentativos.

Considerações finais

Todo o processo de observação e depois regência possibilitou inúmeras aprendizagens, tanto por parte dos membros das unidades analisadas, quanto dos pesquisadores envolvidos. O trabalho docente traz uma força viva e pulsante para o pensamento científico. Ele nos evidencia que “o lugar teórico dos modelos didáticos é o processo de transposição. Porém, esse mesmo processo se transforma historicamente” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p.44).

No ensino e aprendizagem de língua materna, temos muito mais que um objeto de ensino, temos um sistema semiótico plurissignificativo que é promotor e sustentáculo de todo e qualquer discurso. Por isso, o profissional da educação, ao ensinar os objetos da língua, deve estar consciente dessa atividade complexa.

Considerando essa conjuntura, observamos que, durante o trabalho docente, vários são os questionamentos, dentre eles selecionamos, desde o início, duas questões, às quais respondemos agora.

Primeiro, os problemas mais recorrentes são a falta de um conceito teórico e prático do que seja argumentação, dissertação e redação para vestibular. Além da ausência ou insuficiência de

marcas de autoria nos textos produzidos pelos alunos, que acabam caindo em circunlóquios e reproduções do senso comum.

Segundo, a maneira que planejamos para alterar esse contexto foi incutir um projeto didático que acolhesse o aluno e a sua voz, dando-lhe ferramentas linguísticas e discursivas para que ele desenvolvesse seu próprio estilo em seus textos. Para tanto, definimos a argumentação nos postulados de Meyer (2005), mas incorporamos a classificação de textos de Dolz e Schneuwly (1996), adotando a concepção de que há textos da ordem da argumentação. A partir disso, enfatizamos a dissertação como uma tipologia textual e a redação para vestibular como um gênero do discurso (BRAIT; ROJO, 2003); aplicando um projeto didático, segundo as orientações de De Pietro e Schneuwly (2006) e Schneuwly (2009), para orientar os discentes a escrever textos argumentativos com marcas de autoria (POSSENTI, 2002; DISCINI, 2009), isto é, que expressassem opinião, identidade e fossem distinguíveis pelo seu modo de dizer.

Apesar desse cesto de propostas interessantes, o resultado mais positivo da realização desse projeto não foi a produção eficiente de textos dissertativo-argumentativos, mas sim, a certeza de que os espaços escolares visitados foram transformados e não são mais os mesmos. Cumprindo assim os vaticínios propostos pela atividade docente segundo Ferreira-Santos e Almeida (2011, p.323):

E para mudar, não é preciso reformas políticas nem necessariamente programáticas, mas depende da ação do professor, que pode fazer da sala de aula o jardim de Epicuro (espaço de conversação), de sua prática um aguçar de sensibilidades (por meio do acesso ao enorme legado de nossa cultura) e de seu objetivo a formação para a escolha (por meio de suas próprias referências). É só ter coragem de apostar.

Referências

ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista ABRALIN*, n. Especial, p.333-356, 2011.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Revista Moara*. Belém, n. 26, p.15-52, ago./dez., 2006.

DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, no 37-38, p.31-49, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma Teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, vol. 15, p.1-9, 1999. Disponível em: <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos>. Acessado em: 25 mai. de 2013.

FERREIRA-SANTOS, M; ALMEIDA, R. de. *Antropológicas da educação*. São Paulo: Képos, 2011.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, lingüística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*. Vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P.Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Criar, 2005.

MEYER, Michel. *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris: Vrin, 2005.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, p.283-297, 2007.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>> Acesso em: 25 mai. 2013.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. *Língua Portuguesa: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 3ª série do Ensino Médio. 3º e 4º bimestres. São Paulo: Secretária da Educação, 2012.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p.29-43.

SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria & prática*, n. 18, v. 34, p.5-12, 1999