

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Albaneide de Souza Campos (1)

Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE PE); Universidade de Pernambuco (UPE)/albaneidecampos@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa teve por objeto de estudo o ensino da argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Desenvolveu-se, a partir da observação da existência de inúmeras pesquisas sobre o ensino da argumentação, em turmas de Ensino Fundamental, mas de pouca literatura disponível acerca desse objeto em turmas do Ensino Médio. Concebe a argumentação como prática de linguagem e inerente as mais variadas situações discursivas. Como objetivo geral, pretendeu-se analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo. Como técnicas de coleta de dados, foram usadas a observação e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com duas diferentes professoras de Língua Portuguesa que atuavam em turmas de 3º Ano do Ensino Médio, em duas diferentes escolas públicas do município de Camaragibe (PE). O *corpus* da pesquisa foi constituído por registros de aulas em diários de campo, por textos argumentativos escritos produzidos pelos estudantes envolvidos e por discursos das professoras em questão, sendo estes últimos, o material de recorte utilizado para este artigo. Como um dos resultados, pode-se apontar a necessidade de realização de estudos mais detalhados sobre o ensino da argumentação, na educação básica, com vistas a dotar professores de língua de subsídios teóricos que possam lhes permitir uma reflexão e uma revisitação de suas próprias práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, Argumentação Escrita, Ensino.

INTRODUÇÃO

As ideias aqui apresentadas têm por fundamento a língua na perspectiva da interação (BAKHTIN, 2010) e a escrita de textos como efetiva prática de linguagem (BRONCKART, 2007). Desenvolveram-se a partir do olhar de inúmeras pesquisas que situavam o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas de poucos trabalhos publicados acerca do ensino da argumentação escrita no Ensino Médio, razão maior pela qual a pesquisa foi proposta e realizada.

Nesse contexto, este estudo adota o conceito de argumentação como ação de linguagem que possibilita aos sujeitos maior inserção social, tendo por base, especialmente, as considerações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Compreende texto argumentativo como aquele que apresenta uma tese a ser defendida por meio de argumentos, com o objetivo de fundamentar e validar o que está sendo posto pelo locutor/autor do texto até chegar-se a uma conclusão/resposta (SAVIOLI e FIORIN, 2001).

Tomando em conta esses pressupostos e apoiando-nos na argumentação como uma ação linguística fundamental inerente a qualquer texto (GREGOLIN, 1993), justificamos a nossa decisão por estudar aspectos relacionados à produção escrita de textos argumentativos em contextos escolares de produção. Acreditamos na necessidade de aprofundamento teórico sobre o ensino de textos argumentativos, bem como, sobre um trabalho sistemático com esse gênero em nossas salas de aula.

Parte dos dados integram um estudo realizado que, à luz dos conceitos de língua, texto, argumentação e texto argumentativo mencionados, teve por objetivo geral analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas utilizadas por alunos de 3º Ano do Ensino Médio.

Entre os objetivos específicos traçados para a pesquisa estava identificar as concepções de língua, texto e argumentação que fundamentam a prática de professores de português.

No recorte ora apresentado, expomos alguns trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de língua portuguesa envolvidos, cujos depoimentos constituíram parte de nosso *corpus*. Na sequência, apontamos algumas considerações mais gerais em termos do que essas falas representaram para as condições escolares de produção de textos argumentativos.

METODOLOGIA

Para a realização de nosso estudo, realizamos uma pesquisa de campo com duas professoras que atuavam em duas diferentes escolas da rede pública estadual de um município da Região Metropolitana de Recife (PE), em turmas de 3º ano do ensino médio.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. Tais abordagens se justificam, respectivamente, por: permitirem que o pesquisador se aproxime da escola, tentando compreender as relações e interações que constituem o seu cotidiano, os modos de organização do trabalho escolar e o papel de atuação de cada sujeito nesse espaço

social (ANDRÉ, 2007); possibilitarem ao o investigador observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos sem manipulá-los (CERVO e BERVIAN, 1983). Para a análise dos dados, valemo-nos do paradigma indiciário (GINZBURG *apud* SUASSUNA, 2004).

As entrevistas foram gravadas e transcorreram com tranquilidade, apesar de o uso do gravador causar certo desconforto no início de cada uma delas. Nesse contexto, atentando para o que Moreira e Caleffe (2008) orientam sobre a inevitável formalidade que o gravador traz à situação, dedicamos os momentos iniciais a esclarecimentos sobre a pesquisa, com o objetivo de tranquilizar os participantes acerca daquele procedimento.

Assim, após um período que podemos chamar de “adaptação ao gravador” (e, por que não, ao entrevistador), usamos algumas questões iniciais, tais como: (1) ano e universidade onde o professor tinha concluído a graduação; (2) curso de aperfeiçoamento ou de pós-graduação realizado; (3) tempo de exercício da docência na rede estadual; (4) tempo de docência na unidade de ensino onde estávamos realizando a entrevista; (5) turmas/modalidades em que lecionava no ano da pesquisa etc.

Após essa introdução, direcionamos a entrevista para questões de caráter mais subjetivo e relacionadas diretamente aos nossos objetivos de pesquisa. Conversamos, então, sobre aspectos voltados à prática docente: (1) procedimentos usuais do professor nas aulas de língua; (2) conteúdos trabalhados; (3) planejamento de aula; (4) frequência de atividades de produção de textos; (5) o que se entende por argumentação e texto argumentativo; (6) situações didáticas voltadas à produção desse texto; (7) dificuldades identificadas pelo professor no ensino de língua; (8) dificuldades encontradas no ensino da produção de textos; (9) soluções e propostas para a melhoria do ensino de língua;

É a partir desse cenário que vamos indicar o que foi possível apreender das informações fornecidas por nossos sujeitos de pesquisa.

Tendo em conta o referencial teórico, as perspectivas de ensino de língua portuguesa e o conceito de argumentação e de texto argumentativo assumidos neste estudo, as entrevistas buscavam revelar: (1) a concepção das professoras de português sobre argumentação e texto argumentativo; (2) as formas de condução didática no trabalho de produção desse texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o discurso argumentativo é uma ação em que se busca um efeito imediato sobre o auditório, no sentido de levá-lo a concordar

com as opiniões apresentadas pelo orador. Esses mesmos estudiosos afirmam que “é preciso alguma qualidade para tomar a palavra e ser ouvido”.

De igual modo, Bronckart (2007, p. 226) assim define o discurso argumentativo:

[...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema. [...] Sobre o pano de fundo dessa tese anterior, são então propostos dados novos [...] que são objeto de um processo de inferência, [...] que orienta para uma conclusão ou nova tese.

Por essa mesma linha de pensamento, o texto argumentativo se configura num gênero que permite ao seu produtor demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais, no sentido de persuadir o seu interlocutor a adotar uma posição, mudar um comportamento ou aceitar um princípio.

Essa ação pressupõe algumas condições básicas para o exercício da argumentação (LEAL e MORAIS, 2006), tais como: (a) existência de um tema passível de debate ou situações sociais controversas; (b) existência de uma tese a ser defendida; (c) a necessidade de argumentos que justifiquem ou refutem a tese em questão.

Nesse sentido, no que tange à concepção de argumentação e de texto argumentativo, os relatos evidenciaram que as professoras:

1. concebem argumentação como a defesa de ideias, opiniões, pontos de vista:

“Argumentar é defender suas ideias, se posicionar diante de determinado assunto” (Prof^a A)

“Argumentar é basicamente defender uma ideia, defender uma opinião diante dos outros” (Prof^a B)

2. definem texto argumentativo como aquele em que os alunos se posicionam sobre um determinado tema

“Porque eles são terceiro ano e têm que desenvolver as ideias, dizer se é a favor ou contra de um tema” (Prof^a A)

“Ele vai pegar um texto argumentativo e ele vai dizer se é a favor ou se é contra” (Prof^a B)

3. associam a argumentação ao texto dissertativo-argumentativo

“Trabalho com argumentação, com dissertação. Eles têm aquela estrutura na cabeça: introdução, desenvolvimento e conclusão. Aí eu digo para os alunos que não é só isso” (Prof^a A)

“Eu trago a estrutura do texto e situações corriqueiras pra eles entenderem o que é argumentar, o que é dissertar” (Prof^a B)

4. reconhecem algumas condições básicas para a argumentação, tais como:

- a. existência de um tema passível de debate ou situações sociais controversas, mas admissíveis (racismo, violência nas escolas):

“...para trabalhar com textos argumentativos, percebo que a gente tem que tratar com temas sociais...Vou levar, quer dizer, já levei pra eles um texto sobre racismo” (Profª A)

“Inclusive botei agora um tema sobre a violência nas escolas e tentei aliar com o lado familiar” (Profª B)

b. existência de uma ideia a ser defendida (proposição, declaração, tese) por meio de argumentos e com vistas a uma conclusão/adesão do auditório:

“Isso para eles irem construindo os argumentos” (Profª A)

“Ele vai pegar um texto argumentativo e ele vai dizer se ele é favor, se ele é contra. Tem turma que é maravilhosa na questão de produzir argumento, mas tem turma que até na argumentação oral tem muita inconsistência” (Profª B)

“Por mais que a gente ensine a estrutura do texto argumentativo, eles têm dificuldade em conseguir organizar as ideias até a conclusão” (Profª B)

Com relação às formas de condução didática no trabalho de produção de textos argumentativos, o que visualizamos foi:

(1) As professoras estabelecem a necessidade de realizarem leituras prévias sobre os temas a serem propostos nas produções textuais:

“Assim, a grande dificuldade é que os alunos não leem, não procuram se informar. No terceiro ano, por se tratar de textos argumentativos, percebo que a desinformação deles é grande. Há falta de consistência nos argumentos. Falta leitura. Por isso eu faço antes uma sensibilização com eles” (Profª A)

“Os alunos sentem dificuldade para produzir textos argumentativos e eu imagino que seja pela falta de hábito com a leitura. Tem poucos que leem. Quem lê mais, com certeza, escreve melhor. A gente nota que desenvolve o texto com mais facilidade. Quem não tem o hábito da leitura, é notório que eles têm uma grande dificuldade de escrever, porque não têm ideias, não sabem organizar as ideias, não têm familiaridade com textos” (Profª B)

De acordo com Geraldi (2004, p. 97):

Tiradas as farpas, entre aspas, que vão mais em razão dos efeitos do que das propostas, o que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). [...] Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

Ainda que concordemos com Geraldi (2003), é notório que as duas professoras focalizam a atividade de leitura em função da deficiência que dizem perceber nos seus alunos, por ocasião das situações de produção de textos.

Desse modo, dois aspectos nos chamaram atenção: (1) como os alunos dispõem de poucas informações se a escola deveria ser o espaço privilegiado para a realização de leituras

diversas?; (2) a leitura somente é proposta se necessariamente estiver a serviço de uma produção textual? Há que se questionar o espaço destinado à leitura nas aulas desses sujeitos e refletir sobre a mediação que está sendo desenvolvida acerca desse eixo.

Somando-se a isso, perguntamos: qual o espaço, com efeito, destinado às atividades de produção de texto argumentativo?; que finalidades são elencadas para as situações de produção desse texto?

(2) Após a realização da leitura prévia, as professoras realizam debates para socialização de informações ou construção de argumentos:

“Trago tema, faço debates, faço um tribunal. Com temas polêmicos, eu faço um tribunalzinho assim na sala de aula. Primeiro eu dou um texto-base, eles leem, aí faço um grupinho, eles leem, debatem, vão criar os argumentos. Depois eu escolho um aleatoriamente para ir fazer o debate. Isso para eles irem construindo os argumentos. Eles gostam e dizem que aula fica dinâmica” (Profª A)

“Trago um texto como base, eles leem e depois começa a produção. Geralmente, para trabalhar com a produção de texto argumentativo, a gente faz a leitura; inclusive porque tem turma que até na argumentação oral tem muita inconsistência. Depois a gente faz um debate para eles irem argumentando oralmente. Eles gostam e participam” (Profª B)

A nosso ver, a atividade que suscita o debate oral será válida se, de fato, visar: (1) à problematização das informações veiculadas nessas situações; (2) a possibilitar o confronto de opiniões com vistas à formação discursiva dos alunos para a argumentação; (3) a facilitar a apresentação de ideias com o professor exercendo o papel de mediador e registrando as diversas teses defendidas e os argumentos a elas correspondentes.

(3) A professora A relata que, após a leitura, propõe a produção de texto por meio de perguntas.

“Eu começo com questionamentos, porque a partir do momento que eles começam a responder aquelas perguntas, eles já estão produzindo pequenos textos. E eles vão começar a montar textos maiores”.

A docente não explicitou outros objetivos para essa didática. No entanto, será bastante coerente para o ensino da produção textual se essa atividade objetivar que os alunos reflitam sobre a organização do texto (disposição de ideias nos parágrafos, formas de emprego dos elementos linguísticos e discursivos) em função dos objetivos que se pretende atingir.

Val (2004, p. 5), comentando sobre aspectos importantes que implicam tanto na leitura quanto na produção de um texto, lembra que:

Todo texto tem que ser pensado em função de seu contexto. Se isso é verdade para o funcionamento efetivo dos textos nas trocas linguageiras que acontecem de fato na

vida social, é preciso que os alunos compreendam esse fato e aprendam a lidar com ele, na produção e na interpretação de textos falados e escritos.

(4) As duas professoras dão ênfase ao estudo da composição estrutural do texto dissertativo-argumentativo:

“Eu peguei alguns textos argumentativos e mostrei para eles o que era introdução, desenvolvimento e conclusão” (Profª A)

“Eles viram a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. [...] Mostro a eles a estrutura do texto, falo sobre a estrutura do texto [...] Por mais que a gente ensine a estrutura do texto argumentativo, eles têm dificuldade em conseguir organizar as ideias até a conclusão” (Profª B)

A estrutura formal do texto dissertativo-argumentativo é apresentada por Xavier (2010), bem como por Savioli e Fiorin (2001) como abrangendo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Precisamos, no entanto, chamar atenção para o fato de que, somente oferecer aos alunos a composição estrutural desse gênero, sem levá-los a refletir sobre recursos e efeitos pretendidos com essa organização não vai assegurar que, em situações de produção, eles desenvolvam as estratégias de argumentação. É necessário que os alunos compreendam que as diferenças formais que os textos exigem (quanto à seleção de palavras, estruturação em períodos, parágrafos) decorrem de diferentes funções que esses textos têm a cumprir.

Ainda acerca da questão de lidarmos com esses aspectos estruturais, Geraldi (2010, p.116) alerta:

Infelizmente, muitos dos trabalhos com base nos gêneros discursivos, tomando Bakhtin como fonte de inspiração, seguiram a tradição dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se. (Grifo nosso)

De uma forma geral, ainda que com as entrevistas buscássemos compreender as noções de argumentação e de texto argumentativo das professoras da pesquisa e as formas de condução didática no trabalho com esse texto, as entrevistas revelaram que:

- i. As professoras compreendem a língua como um código, um conjunto de regras a ser estudado e, desse modo, a ênfase do ensino recai sobre os conhecimentos gramaticais. Vejamos alguns relatos:

“Eu faço leituras, trabalho sempre com textos; interpretação e trago também questões para trabalhar com gramática.[...] Agora esse ano, eles só produziram texto uma vez, porque eu tinha outros conteúdos para trabalhar... da gramática” (Profª A)

“Eu planejo minhas aulas bimestralmente e dentro do planejamento vou me guiando pelo livro didático, que tem muitos textos. Agora, algumas coisas eu trago por fora. Como, por exemplo, a questão gramatical. Se o livro não se aprofunda muito e eu vejo que eles têm necessidade de algo mais, eu acabo encaixando esse conteúdo” (Profª B)

De acordo com Geraldi (2011, p. 116), “o retorno ao ensino da gramática pode produzir a tranquilidade de consciência que o paradoxo do ensino baseado em textos coloca para a escola e para a sociedade”. Esse autor registra que é como se voltássemos a imaginar que de um conhecimento gramatical resultasse num bom desempenho linguístico.

- i. As professoras registram que sempre trabalham com textos referindo-se às atividades de leitura e interpretação. Quando indagadas acerca de atividades de produção, as mesmas delegam ao texto um papel secundário. Vejamos:

“No segundo semestre, eu trabalho mais com produção, por causa do vestibular.” (Profª A)

“Agora, esse ano, eles só produziram texto uma vez, porque eu tinha outros conteúdos para trabalhar... da gramática” (Profª A)

As professoras, comentando sobre o tratamento dado ao texto, em termos de produção, relatam:

“Trouxe também coesão e coerência para eles observarem. Mostrei o que era cada um” (Profª A)

“Trago um texto como base, eles leem e depois começa a produção” (Profª B)

Desse modo, pressupomos que:

- (1) as docentes distanciam-se da concepção de texto como uma atividade dialógica, como o lugar por excelência da interação entre sujeitos; como afirma Geraldi (2003, p. 98), “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”; não percebemos indícios dessa noção nas falas das professoras;
- (2) muito provavelmente, à luz da concepção de língua como um código a ser dominado, o texto é pensado pelas professoras como um todo, composto por elementos apenas linguísticos e sua estrutura composicional precisa ser ensinada por meio de outros textos que servirão como modelo para as produções dos alunos.
- (3) Não foram mencionadas atividades de revisão e reescrita de textos, o que nos indicia que os alunos não são levados a um processo de escrita no qual construam a sua autonomia, refletindo sobre suas decisões acerca do que, em seus textos, pode ser retirado, permanecer ou ser reformulado.

No momento das entrevistas, as docentes comentaram sobre as etapas de preparação para a produção textual. Não mencionaram, entretanto que, no decorrer do processo de escrita, os alunos fossem direcionados a um processo de revisão e reescrita textual. Antunes (2003)

nos chama atenção para alguns aspectos referentes às etapas de um planejamento para a escrita: (a) elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se encerra simplesmente pela decodificação das ideias ou das informações; (b) produzir um texto escrito não é uma atividade que implica apenas o ato de escrever; em outras palavras, não é apenas a materialização das ideias no papel por meio de sinais gráficos; (c) a escrita de um texto supõe várias etapas que se correlacionam e que cumprem uma função específica em prol do que se pretende alcançar com a produção.

É nesse caminho que, à luz de Antunes (2003), podemos inferir que as propostas de produção de texto sugeridas pelas professoras assemelham-se ao que Geraldi (2003) vai chamar de prática de redação escolar (aquelas realizadas num determinado limite de tempo, geralmente improvisadas e sem objetivos mais amplos que não o de simplesmente escrever).

Por esse caminho, para além das concepções sobre argumentação e texto argumentativo já mencionadas no início desta seção, pensamos aqui que, em suas falas, as professoras se preocupavam em demonstrar que as aulas de língua portuguesa tinham por base um trabalho sistemático com textos, no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita, mas não deixavam de lado a constante preocupação em recorrer aos conteúdos de gramática (e não estamos nos referindo à análise linguística). De acordo com Antunes (2003, p. 41), essa é “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos [...], desvinculado de suas condições de realização”. Isso nos leva a presumir que as professoras estão num impasse entre o conhecimento que já possuem e suas representações sobre o que significa ensinar português nos dias atuais.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato das duas professoras conhecerem pouco os documentos curriculares oficiais que norteiam as ações pedagógicas na rede estadual de ensino de Pernambuco - as Orientações Teórico-Methodológicas (2008a; 2008b) e a BCC-PE (2008) -, delegando aos autores de livro didático a competência/responsabilidade pela definição dos conteúdos a serem dados nas aulas de língua.

CONCLUSÕES

Para além de várias questões que a pesquisa pôde suscitar, as entrevistas semiestruturadas nos deram indícios de que: (1) as professoras tinham um discurso elaborado acerca do trabalho com textos e definiam o texto argumentativo como um gênero que pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos; (2) as falas evidenciaram que as professoras se preocupavam em desenvolver atividades com esse texto que ora se destinavam

ao desenvolvimento da tomada de posição e da defesa de argumentos, ora se concentravam nos aspectos formais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão; estes últimos, por sinal, foram mais evidenciados; (3) aspectos referentes à textualidade eram trabalhados na perspectiva conceito-exemplo-uso e não na ordem uso-reflexão-conceito, o que nos fez pressupor que a concepção de língua que estava subjacente à prática das docentes era a de língua como estrutura e não como interação; (4) embora dissessem priorizar o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos com vistas à formação de sujeitos críticos e reflexivos, as professoras tinham uma preocupação essencial com a preparação dos estudantes para a aprovação no ENEM e em concursos vestibulares locais, não deixando indícios de que o objetivo maior era, com efeito, o desenvolvimento dessas competências para assegurar a palavra aos alunos; (5) as professoras concebiam a leitura como base para uma boa produção escrita, estabelecendo uma relação direta entre esses dois eixos; por conta disso, as atividades de produção textual eram sempre precedidas da leitura de textos-suporte sobre os temas por elas selecionados; (6) como consequência da relação estabelecida entre leitura e escrita, as professoras A e B atribuíam a má qualidade dos textos produzidos à falta de leitura dos alunos; não conseguiam, entretanto, se sentir parte integrante do processo de mediação de leitura a ser desenvolvida na instituição escolar, e mais especificamente, nas aulas de LP; (7) as docentes promoviam sessões de debate em pequenos e grandes grupos, com vistas a desenvolver a argumentação dos alunos; segundo elas, essa atividade contribuía para a construção de argumentos que, por sua vez, seriam utilizados no momento da produção escrita; (8) as professoras concebiam algumas condições básicas para o desenvolvimento da argumentação, tais como a necessidade de um tema passível de debate, a apresentação de pontos de vista e a importância de justificativas que sustentassem a tese a ser defendida; (9) as docentes deram pistas de que estavam num processo de transição entre o ensino tradicional, cujas bases estão na gramática normativa, e as novas perspectivas pedagógicas que situam o texto como objeto de estudo; em seus depoimentos, evidenciaram que lidar com o texto é importante (tanto em termos de leitura como em termos de escrita), mas que o domínio da norma padrão é que iria assegurar aos seus alunos as competências necessárias para os processos de leitura e de produção textuais.

De uma forma geral, as entrevistas nos levaram a pressupor que as professoras A e B estavam num momento de conflito de identidade docente (MENDONÇA, 2006). Isso porque faziam tentativas constantes de situar o texto como o centro das atividades pedagógicas, ao mesmo tempo em que não conseguiam se desvincular dos conteúdos de gramática na perspectiva do ensino das normas e das regras de emprego da variedade culta da língua.

É nesse sentido que uma das sugestões que fazemos é o desenvolvimento de mais pesquisas com foco no ensino da produção de textos argumentativos escritos contemplando a modalidade do ensino médio e cujos resultados possam ser efetivamente articulados a uma proposta de mudança nas metodologias adotadas nas aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14a ed.. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

_____. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores. 2010.

GREGOLIN, M. R. V. *Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola*. Alfa Revista de Linguística, São Paulo: Tomson, v. 37, p. 23-31, 1993.

LEAL, T. F. & MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol II, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 233- 262

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa*, Recife (PE), 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Orientações Teórico- Metodológicas: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Recife (PE), 2008a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Orientações Teórico- Metodológicas: Ensino Médio: Língua Portuguesa*, Recife (PE), 2008b.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004, Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

VAL, M. G. C. Texto, textualidade e textualização. In CECCANTINI, J.L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCH JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004