

ENSINO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMULANDO E REFORMULANDO PRÁTICAS

Daniela FAVERO NETTO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo foi compreender a contribuição de Guedes (2009) para a qualidade dos textos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor, e, como consequência, para o reconhecimento do destinatário nos textos. As estratégias metodológicas baseiam-se na pesquisa-ação. O *corpus* se constituiu de textos de alunos do segundo ano do Colégio de Aplicação da UFRGS. Durante as práticas, foram realizadas anotações sobre comentários, perguntas e situações consideradas importantes para a análise. Buscou-se atingir os seguintes objetivos: relacionar os estudos de Guedes e Bakhtin e comparar o primeiro a outros autores, situando-o no âmbito dos estudos dialógicos; analisar as qualidades discursivas e sua contribuição para o aprimoramento dos textos; discorrer sobre os efeitos práticos da leitura oral dos textos em aula. Resultados: a) as discussões levaram os alunos à busca da significação de termos utilizados, à reorganização de ideias e a uma nova abordagem para tornar claro o texto; b) o reconhecimento do interlocutor tornou-se concreto, pois os textos foram produzidos para leitores daquela esfera comum; c) a opção por propostas, e não temas, parece facilitar a consolidação da *unidade temática* e do *questionamento*, além de estimular a prática; d) os alunos perceberam que diferentes sequências textuais perpassam os diferentes gêneros discursivos; e) houve apropriação de vocabulário relacionado ao estudo de texto; f) é preciso desenvolver estratégias para que os alunos se sintam capazes de produzir conhecimento, habilidade que também o professor precisa exercitar para melhor auxiliá-los.

Palavras-chave: Prática de textos. Educação básica. Qualidades discursivas.

TEACHING TEXT IN ELEMENTARY SCHOOL: FORMULATING AND REFORMULATING PRACTICES

Abstract: This paper presents the results of the doctoral research whose objective is to understand the contribution of Guedes's studies (2009) to the argumentative texts of high school students, from the development of the discursive qualities pointed out by the author, and, as a consequence, to the recognition of the addressee in textual productions. The methodological strategies are based on action research. The research corpus consists of texts written by second-year students from Colégio de Aplicação da UFRGS. In the course of practical activities, notes were made regarding comments, questions and classroom situations considered important. Objectives: to relate Guedes's and Bakhtin's studies, comparing the

former to other authors, placing him within the scope of dialogical studies; to analyze the discursive qualities and their contribution to text quality; to discuss the practical effects of reading aloud the texts in the classroom. Results: a) the classroom discussions led the students to search for the meaning of terms used, reorganize ideas and event to a new approach in order to make the text clear; b) the question of the interlocutor recognition could be approached in a more concrete way, and the texts were produced in order to have readers of that common sphere; c) the option for proposals, rather than themes, seems to facilitate the consolidation of thematic unit and questioning, besides stimulating the practice; d) the students noticed that different textual sequences permeate the different discursive genres; e) the students appropriated vocabulary related to text study; f) strategies need to be developed so that students feel capable of producing knowledge, which is a skill that the teacher must also exercise in order to assist them better.

Keywords: Text production practice. Basic education. Discursive qualities.

PRÁCTICA DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: FORMULANDO Y REFORMULANDO PRÁCTICAS

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender la contribución de Guedes (2009) a la calidad de los textos de alumnos de la enseñanza secundaria, a partir del desarrollo de las cualidades discursivas planteadas por el autor y, en consecuencia, al reconocimiento del destinatario en los textos. Las estrategias metodológicas se basan en la investigación-acción. El corpus está constituido de textos de alumnos del segundo año de la enseñanza secundaria del Colégio de Aplicação de la UFRGS. Durante las prácticas, se realizaron apuntes sobre comentarios, preguntas y situaciones consideradas importantes para el análisis. Se buscó cumplir los siguientes objetivos: relacionar los estudios de Guedes y de Bakhtin y compararlo con otros autores, situándolo en el ámbito de los estudios dialógicos; analizar las cualidades discursivas y su contribución para el perfeccionamiento de los textos; y discutir los efectos prácticos de la lectura oral de dichos textos en clase. Resultados: a) las discusiones llevaron a los alumnos a buscar la significación de los términos utilizados, a reorganizar las ideas y a volver el texto más claro desde una nueva perspectiva; b) el reconocimiento del interlocutor se hizo concreto, pues se produjeron textos a lectores de aquella esfera común; c) la elección de propuestas en lugar de temas parece facilitar la consolidación de la unidad temática y del cuestionamiento, además de estimular la práctica; d) los alumnos percibieron que distintas secuencias textuales atraviesan los distintos géneros discursivos; e) hubo apropiación de vocabulario relacionado al estudio de texto; f) es necesario desarrollar estrategias para que los alumnos se sientan capaces de producir conocimiento, habilidad que incluso el profesor necesita ejercitar para auxiliarlos mejor.

Palabras-clave: Práctica de textos. Enseñanza secundaria. Cualidades discursivas.

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve um estudo evidenciado em uma tese de doutorado que se debruçou sobre dois projetos de ensino-aprendizagem da argumentação: no Ensino Fundamental, em torno do debate regrado; no Ensino Médio, em um projeto de aprendizagem do ensaio.¹ Do primeiro projeto, houve constatações que podem ser sintetizadas da seguinte maneira: a recorrência de problemas nos textos produzidos pelos alunos, ao longo do desenvolvimento do projeto de debates, evidenciava, especialmente, distanciamento entre autor e interlocutor. Diante desse quadro, elaborou-se um projeto de ensino de textos argumentativos que, além da função pedagógica com vistas ao aprimoramento textual de alunos do Ensino Médio, buscava responder à seguinte questão-problema: qual é a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos dos alunos, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor, e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nos textos?

Para responder a essa questão, foi traçado o seguinte objetivo: analisar os efeitos de agregar as qualidades discursivas *unidade temática*, *questionamento*, *objetividade* e *concretude* aos objetivos a serem alcançados nas produções de gênero argumentativo de estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos delineados foram os seguintes:

- a) relacionar os estudos de Guedes e Bakhtin e comparar a proposta do primeiro autor às de outros autores, situando-o no âmbito dos estudos dialógicos;
- b) analisar as qualidades discursivas apontadas por Guedes e sua contribuição para a qualidade dos textos, discorrendo-se também sobre os efeitos práticos do hábito de leitura dos textos em aula.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

No contexto descrito nesta pesquisa, o papel do professor-pesquisador é indissolúvel, ou seja, a prática de que parte este estudo é pensada a partir da esfera em que professora e

¹Da tese, resultou o livro *Produção textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*, publicado pela Paco Editorial em novembro de 2017.

alunos se encontram; e o estudo, como mencionado, decorre de um questionamento equacionado durante a prática da professora, que é também pesquisadora.

Geraldi já havia assinalado, em *Portos de passagem*, que a história evidencia três diferentes identidades que podem caracterizar o professor, quais sejam: “a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos; e c) pelo controle de aprendizagem” (GERALDI, 2013, p. 96). O desafio do estudo sobre o qual se discorre aqui foi, nesse sentido, a construção de uma identidade em que a professora produzisse conhecimento e que também estimulasse os alunos a produzirem-no.

A pesquisa caracteriza-se metodologicamente, então, como uma pesquisa-ação: parte da prática, de problemas práticos; envolve a colaboração das pessoas; e envolve uma reflexão sistemática na ação (ESTEBAN, 2010). Nas palavras de Esteban,

[...] a pesquisa-ação não é o estudo daquilo que outros fazem, mas de nossas próprias práticas. Por isso, a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Sob essa perspectiva, a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum, de forma que o prático se converte em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução (ESTEBAN, 2010, p. 172).

Conforme Thiollent,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Esteban menciona, ainda, que a importância do processo é equivalente à importância do produto na pesquisa-ação, ou seja, o trajeto percorrido em busca de melhorar a prática “[...] é tão importante ou mais do que o resultado final” (ESTEBAN, 2010, p. 173).

Por fim, salienta-se o vínculo indissolúvel entre as estratégias de ação desta pesquisa qualitativa – que a inserem no âmbito da pesquisa-ação – e a teoria de ensino-aprendizagem de textos que orienta a prática a partir da qual se desenvolveu este trabalho: o estudo de Guedes (2009).

Com relação ao primeiro objetivo específico previamente descrito, a fim de situar a proposta metodológica de Guedes (2009) em uma perspectiva dialógica de estudos da linguagem, escolhe-se compará-la a outras abordagens de estudo do texto também dialógicas: a abordagem de Bronckart (2012) e de Charaudeau (2012). É importante apontar, entretanto, que os propósitos desses autores são diferentes. Aquele se propõe a “apresentar um quadro teórico [...] que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (BRONCKART, 2012, p. 12). Este, por seu turno, apresenta sua compreensão sobre o ato de linguagem – “cuja colocação em cena resulta de vários componentes linguísticos e situacionais” (CHARAUDEAU, 2012, p. 10) – e, a partir dela, noções de análise do discurso, por meio de um instrumental teórico inserido no campo semiolinguístico. Ambos não se comprometem com o ensino da escrita, e sim com propostas teóricas de análise de texto/discurso.

Guedes (2009, p. 14) propõe uma teoria do processo de ensino-aprendizagem de escrita dentro de um modelo de trabalho de produção de textos que busca desenvolver “a escrita de uma leitura”. A construção de conhecimento teórico parte de textos produzidos pelos próprios alunos do autor, em uma via de mão dupla entre teoria e a prática de professor. Os três autores – Guedes, Bronckart e Charaudeau –, portanto, olham para os textos a partir de diferentes perspectivas.

Para acontecer um fato de linguagem, segundo Bakhtin (2009), em uma perspectiva dialógica,

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido. É apenas

sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso [...]. Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa se tornar um fato de linguagem (BAKHTIN, 2009, p. 72-73, grifo do autor).

A interação verbal se dá por meio do enunciado, a real unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), o qual tem como limite a alternância de sujeitos do discurso – quando a palavra é transmitida ao outro – e tem como características a expressividade e a conclusividade. Em outras palavras, o enunciado é composto por um elemento expressivo: “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289). E sua conclusividade, por sua vez, nada mais é do que a possibilidade de responder ao enunciado por meio de um projeto de discurso, uma intenção que se realizará por meio de um gênero do discurso (BAKHTIN, 2011).

Guedes (2009) refuta o triângulo aluno-texto-professor, pois é a conversa com leitores reais que dará um retorno ao autor sobre a leitura feita. Assim, o aluno-autor pode

[...] discutir os textos de seus colegas e os seus próprios textos considerando-os, como qualquer outro, produto do trabalho humano, isto é, do ponto de vista de sua utilidade, oportunidade e beleza, para poder avaliar a organização interna dos textos que lê, em função não de formas concebidas a priori, mas de sua adequação ao que se propõe transmitir ao leitor (GUEDES, 2009, p. 80, grifo do autor).

A citação acima evidencia um exercício que envolve a responsividade dos leitores ao aluno-autor (e vice-versa). Este, antes mesmo de efetivamente elaborar seu texto, quando recebe a proposta de produção de um texto argumentativo, inicia a fase da compreensão responsiva² – que seria, conforme Bakhtin (2011), uma fase preparatória para uma resposta, e, neste caso, uma resposta que se dá em forma de texto argumentativo.

²Conforme Bakhtin (2011, p. 302), “ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele”.

A relação de aproximação e de afastamento aqui estabelecida entre Guedes (2009), Charaudeau (2012) e Bronckart (2010, 2012) traz à discussão a reflexão de Rojo (2005) acerca da teoria dos gêneros textuais e da teoria dos gêneros do discurso. Observa-se que Bronckart (2010, 2012) faz referência explícita à influência de Bakhtin, enquanto Charaudeau (2012) e Guedes (2009) o fazem de maneira implícita. Tanto nos estudos de Charaudeau quanto nos de Bronckart, é previsto um nível de análise linguístico-textual. É possível, portanto, assim como analisou Rojo (2005) acerca da concepção de gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, aproximar a análise semiolinguística de Charaudeau à teoria dos gêneros textuais, e não à teoria dos gêneros discursivos.

Segundo Rojo, os autores que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso

[...] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *temas* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199, grifo da autora).

A autora destaca, ainda, que, para Bakhtin, não há como desvincular o estudo dos *gêneros discursivos* de sua situação de produção e de todos os elementos a ela relacionados, o que não se espera de uma abordagem que se baseia em posições estruturais ou textuais. Guedes parte justamente dos aspectos sócio-históricos para pensar sobre a construção do texto sem preocupar-se com a descrição aprofundada da materialidade textual (própria da teoria dos gêneros textuais, como aponta Rojo), preocupação esta de Bronckart e Charaudeau. Guedes aproxima-se, portanto, da teoria dos gêneros discursivos, como a descreve Rojo (2005).

A proposta de Guedes é compreendida como dialógica, nos moldes de Bakhtin, como já mencionado, o que se confirma na medida em que ela tem como objetivo, para professor e aluno,

[...] ensinar(-se) a escrever com a finalidade de submeter o texto escrito a uma leitura pública, isto é, de produzir efeitos de sentido sobre leitores bem determinados e de ler o que foi escrito com o ânimo de dialogar

com o texto lido em confronto com sua história de leitor e de cidadão e de ser humano solidário (GUEDES, 2009, p. 82-83).

Ao situar Guedes em uma perspectiva dialógica de estudos da linguagem, é importante também ressaltar que ele apresenta *qualidades do texto*, pois seu foco é o estudo de processos que levam à produção de conhecimento, ou seja, ele tem uma preocupação pedagógica de ensino-aprendizagem de textos.

O instrumento de análise das produções constituintes do *corpus* da pesquisa foram as qualidades discursivas propostas pelo autor, que “[...] encaminham o exercício do discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (GUEDES, 2009, p. 59). E foi o estudo das qualidades discursivas bem como a proposta de leitura pública dos textos em sala de aula, para posterior discussão, que configuraram a orientação da prática desenvolvida em aula. As propostas de escrita apresentadas às turmas de segundo ano seguiram a sugestão de Guedes (2009), que arrola as seguintes atitudes dissertativas: comparação, análise, classificação e definição. As qualidades discursivas, por seu turno, são unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

A *unidade temática* diz respeito ao assunto escolhido para se tratar no texto, ou seja, é a qualidade que está relacionada à escolha de um assunto para escrever. Ela é a qualidade considerada o ponto de partida, pois é a norteadora não só para o autor –que, ao selecionar um assunto, selecionará também o que falar sobre esse assunto –, como também o é para o leitor.

A *objetividade*, conforme Guedes, é necessária para o leitor compreender o texto. Segundo ele, “texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (GUEDES, 2009, p. 59).

A *concretude* “[...] garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60).

A *objetividade*, portanto, é a qualidade que trata da seleção das informações necessárias para que o leitor consiga participar do assunto discutido no texto. A *concretude*, por seu turno, mostra essas informações e os dados textuais de forma precisa, garantindo que o texto revele ao leitor exatamente o que autor quer dizer.

O *questionamento* é a qualidade discursiva que diz respeito à capacidade do autor de envolver o leitor com o assunto do texto. É o que Guedes chama de “gancho”, responsável por estimular o leitor a participar do diálogo proposto no texto. O *questionamento* é o equacionamento de um problema. E proporciona ao texto espaço para o leitor participar do assunto e do problema equacionado, mostrando ao leitor “que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando” (GUEDES, 2009, p. 60).

Os textos produzidos pelos estudantes, em sua primeira versão e a sua reescrita, constituem os dados coletados³, que, como dito, foram submetidos à análise.

1.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS

O ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa é o Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), especificamente as salas de aula das duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de 2014. O *corpus* da pesquisa se constitui de textos escritos por estudantes dessas turmas, que haviam sido alunos da professora-pesquisadora também em 2012, quando, na oitava série, participaram do projeto de debates, que resultou nos questionamentos que motivaram a realização deste estudo. Entre os textos, há as primeiras versões de cada proposta, produzidas em cada um dos três trimestres letivos, e os textos reescritos a partir das discussões acerca das primeiras versões.

³ Na pesquisa qualitativa, é comum o uso da expressão “gerar dados” em vez de “coletar dados”. Conforme Rees e Mello, Mason, autor de *Qualitative Researching*, utiliza “gerar dados”, pois “[...] a pesquisa qualitativa rejeita a ideia de que o pesquisador pode ser um coletor de informações completamente neutro sobre o mundo social. Ao contrário, ele é visto como alguém que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica” (REES; MELLO, 2011, p. 34). O pesquisador, na abordagem qualitativa, trabalha para gerar os dados a partir de fontes e de instrumentos por ele escolhidos. No entanto, neste trabalho, optou-se pelo uso de “coletar dados”, por ser a expressão utilizada por Esteban (2010).

O *corpus*, então, surge das atividades práticas de produção de textos, que semesclam com os objetivos da pesquisa. No decorrer das atividades práticas, a pesquisadora realizou anotações referentes a comentários, a perguntas e a situações de sala de aula que pudessem ser importantes no momento da análise dos textos para a pesquisa. Para possibilitar a análise das produções, além do diálogo inicial realizado com os alunos em sala de aula acerca dos procedimentos envolvidos no estudo, foi elaborado um documento de consentimento esclarecido, que

é um código de ética desenvolvido inicialmente no campo biomédico, que surgiu a partir do questionamento a respeito da informação que deve ser passada aos pacientes diante de um possível tratamento; foi concebido para proteger práticas experimentais que pudessem violar os direitos individuais. Nas décadas de 1980 e 1990, esse conceito foi incorporado no âmbito da pesquisa social, embora alguns autores [...] questionem sua adequação e seu significado nessa área (ESTEBAN, 2010, p. 216).

2 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados alguns exemplos de análises realizadas a fim de ilustrar como o estudo se organizou. É importante ressaltar que a estratégia pedagógica para posterior análise dos textos teve a seguinte orientação: discussão da proposta com os estudantes, produção do texto, leitura do texto em voz alta para os leitores (turma/professora), discussão sobre o texto, orientação para elaboração da segunda versão e reescrita.

TEXTO 1–*Tecnologia para o mal?*

A tecnologia avança cada vez mais, e avança em uma velocidade exponencial; até ontem estávamos mandando cartas para poder nos comunicar com pessoas distantes, hoje temos smartphones que fazem quase tudo: comunicação, desenhos, projetos, etc. Porém isso estava “preso” ao virtual, mas as coisas vem mudando, a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue.

Uma das mais instigantes e surpreendentes tecnologias que vem se popularizando talvez sejam as impressoras tridimensionais, máquinas capazes de transformar o virtual em real, concreto; Com elas se tornou possível e, principalmente, fácil “desenhar” qualquer objeto no computador e torna-lo realidade em pouco tempo. No entanto há algumas limitações; algumas estruturas não podem ser feitas pois a impressora não é capaz de ir em todas as direções; e, atualmente, a impressão só pode ser feita utilizando o plástico como principal material. Mas isso não diminui seu potencial, seja ele para o “bem” ou para o

“mal”.

Há pouco tempo circulou na mídia o caso de um homem que desenhou e fabricou, em sua própria casa, uma arma utilizando uma impressora 3D. A arma era toda de plástico; porém os projéteis eram feitos de metal (provavelmente comprados). O homem foi preso e posteriormente foi constatado que a arma poderia ser letal.

Também recentemente divulgado na mídia uma reportagem sobre uma escola que utiliza uma impressora 3D para a construção de estações meteorológicas modulares (feitas com eletrônica de softwares e hardwares livres). O projeto segue em parceria com uma universidade e contempla jovens com bolsas de estudo de física e eletrônica.

Esses dois casos, além de diversos outros, ilustram os diferentes usos dessa ferramenta incrível, e como ela pode ter finalidades completamente diferentes. A impressora 3D não pode ser classificada como “boa” ou “má”, pois como a maioria das tecnologias, isso depende do uso que fazemos dela.

A proposta de produção apresentada aos alunos solicitava que fosse feita a *análise de um comportamento* de um grupo ou de um indivíduo, ou a *análise* de uma instituição, de um hábito/costume, de um relacionamento, de uma atividade, de um aspecto da nossa vida social etc. O texto tem uma temática bem definida: a discussão/análise sobre a possibilidade de uso da tecnologia da impressora 3D para o bem e para o mal. A caracterização da tecnologia que o autor faz, uma máquina capaz “de transformar o virtual em real, concreto”, dialoga com o parágrafo inicial, em que o autor afirma que “a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue”. Dessa forma, o leitor não tem dúvidas sobre o assunto do texto, ao longo do qual é conduzido com clareza acerca das convicções do autor.

Causou estranheza aos leitores, no entanto, o fato de o autor perder a chance de esclarecer aos colegas algumas questões referentes a um projeto de pesquisa do qual, como de conhecimento dos seus leitores, ele fazia parte, e que foi apontado como um exemplo de uso da tecnologia para o bem. Conforme Guedes (2009, p. 303), “[...] a objetividade do texto que se quer dissertativo constrói-se sobre o assunto e não sobre quem dele fala”. Os leitores para os quais escreveu o texto, em sua maioria, desconhecem o que sejam “estações meteorológicas modulares” e evidenciaram, então, um problema com relação à *concretude* do parágrafo em que este termo aparece. Ao tratar desse exemplo como sendo um “uso da tecnologia para o bem”, o autor deveria se comprometer em deixar o significado disso tudo muito claro ao leitor para que ele acreditasse no seu ponto de vista: de que o exemplo escolhido de fato comprova que se trata de um bom uso da tecnologia.

Com um pequeno acréscimo de informações ao texto – que se tornou mais qualificado com relação à *objetividade* e à *concretude* –, o problema foi resolvido, na opinião dos leitores, na segunda versão.

REESCRITADO TEXTO 1 – *Tecnologia para o mal?*

A tecnologia avança cada vez mais, e avança em uma velocidade exponencial; até ontem estávamos mandando cartas para poder nos comunicar com pessoas distantes, hoje temos smartphones que fazem quase tudo: comunicação, desenhos, projetos, etc. Porém, isso estava “preso” ao virtual, mas as coisas vêm mudando: a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue.

Uma das mais instigantes e surpreendentes tecnologias que vêm se popularizando talvez sejam as impressoras tridimensionais, máquinas capazes de transformar o virtual em real, concreto; com elas tornou-se possível e, principalmente, fácil “desenhar” qualquer objeto no computador e torná-lo realidade em pouco tempo. No entanto, há algumas limitações: algumas estruturas não podem ser feitas pois a impressora não é capaz de ir em todas as direções; e, atualmente, a impressão só pode ser feita utilizando o plástico como principal material. Mas isso não diminui seu potencial, seja ele para o “bem” ou para o “mal”.

Há pouco tempo circulou na mídia o caso de um homem que desenhou e fabricou, em sua própria casa, uma arma utilizando uma impressora 3D. A arma era toda de plástico, porém, os projéteis eram feitos de metal (provavelmente comprados). O homem foi preso e posteriormente foi constatado que a arma poderia ser letal.

Também foi recentemente divulgada na mídia uma reportagem sobre o colégio de Aplicação da UFRGS, que utiliza uma impressora 3D para a construção de estações meteorológicas modelares (construídas em pequenos blocos para que possam ser espalhadas em ambientes comerciais, escolas, etc; visando coletar informações climáticas de áreas específicas) utilizando, para isto, ferramentas de software e hardware livres, ou seja, qualquer um pode ter acesso e modificar. O projeto segue em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e contempla jovens com bolsas de estudo de física e eletrônica.

Esses dois casos, além de diversos outros, ilustram os diferentes usos dessa ferramenta incrível, e como ela pode ter finalidades completamente diferentes. A impressora 3D não pode ser classificada como “boa” ou “má”, pois, como a maioria das tecnologias, isso depende do uso que fazemos dela.

Não se pode deixar de ressaltar aqui o fato de o texto abordar um assunto que não é novidade para os leitores, pois acompanham notícias e sabem que existe um projeto na escola envolvendo o uso da tecnologia sobre a qual o texto fala. O tema deste texto depende de uma avaliação objetiva do assunto e da posição e do conhecimento do autor a respeito dele, e é óbvio que as coisas mais interessantes que ele tem para contar são aquelas de que ele participa diretamente e sobre as quais quase nada disse mesmo na reescrita. À época em que

escreveu o texto, o autor fazia parte de um grupo de pesquisa que utilizava este equipamento. Deste exemplo, fica a reflexão: por que, na escola, o que está longe sempre está mais perto da sala de aula? Por que foi preciso recorrer à descrição da impressora podendo o autor ter dado um depoimento peculiar do que ele fazia com ela? Por que é mais natural repetir o que já foi dito do que contar o que só eu, autor, posso contar?

TEXTO 2 – *Viagem ao centro da Terra*

Hoje em dia os adolescentes estudam em colégios, perto de casa pela grande praticidade, o que não é o meu caso. Moro em Sapucaia do Sul, uma cidade pequena da região metropolitana de Porto Alegre e meu colégio fica na capital, exatamente a 28 km de distância da minha casa. A muitos motivos para eu estudar tão longe, um deles é pela melhor educação e as viagens que me ensinam muita coisa.

A cada dia a viagem é diferente, o que me torna cada dia mais madura, vejo também que a atitude das pessoas varia com o dia. A vários tipos de viagem, tem umas que é de “irritar o povo”, outras que tem até direito a soneca. Aquelas de irritar o povo podem ser ilustrado pelo fato da má educação de algumas pessoas, idosas em pé quase caindo, mães com crianças de colo também em pé podem ser classificadas como uma viagem de “irritar o povo”.

Aquelas de tirar a soneca são as melhores, pode até socializar com as pessoas no trem pelo simples motivo de estar vazio pois quando está cheio você não consegue nem respirar. Também existem aquelas malucas, que foi o dia que uma mulher caiu dura em cima de mim. São coisas normais do meu cotidiano.

Cada viagem me ensina novas lições e coisas muito úteis, e até consegui algumas amizades de trem.

A proposta a partir da qual o Texto 2 foi elaborado solicitava que o aluno fizesse uma *classificação*, ou seja, que estabelecesse uma diferenciação entre elementos que, por semelhança, pertencem a um mesmo conjunto, mas que não são iguais em razão de suas especificidades. Eles poderiam, assim, classificar diferentes tipos de pessoas, de relacionamentos, de alunos, de comportamentos, de objetos etc.

O texto exemplificado representa um ponto importante acerca dos resultados da utilização da proposta de Guedes: as temáticas escolhidas pelos autores, em geral, correspondem a assuntos inerentes à esfera dos alunos, também leitores, o que foi essencial para que a atividade se tornasse significativa. Com relação a esse ponto, não há como deixar de fazer referência novamente a *Portos de passagem*. Em sua obra, Geraldi, ao discorrer sobre a produção de texto, afirma ser necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p. 137).

Os alunos têm em comum o fato de pertencerem a uma mesma geração, de frequentarem a mesma escola e, portanto, de terem uma convivência social que os torna parte de uma esfera que tem suas particularidades. No entanto, das portas da escola para fora, há muitas diferenças entre eles: estruturas familiares diversas, níveis socioeconômicos diferentes—o que influencia inclusive na forma de se deslocarem para a escola: uns vão de carro, com os pais, outros vão de van escolar, outros, de ônibus. A autora do texto, por seu turno, precisa deslocar-se de casa até a estação de trem, em Sapucaia do Sul, passar pelas cidades de Esteio e Canoas até chegar ao centro de Porto Alegre, onde pega mais um ônibus para deslocar-se até o CAp. O tempo de viagem é de, no mínimo, uma hora e meia, fora os períodos de espera pelos meios de transporte utilizados. A menos que ela conte aos colegas sobre essa peculiaridade do seu dia, eles não podem fazer ideia das situações pelas quais ela passa no trajeto (a não ser imaginar o horário que ela precisa acordar para chegar ao CAp às 8 horas da manhã), o que é um bom motivo para abordar o tema escolhido e, ainda, utilizar a primeira pessoa.

Muitos alunos ficaram perplexos com os quase 30 quilômetros que separam a casa da colega da escola em que estudam, o que foi o motivo inicial para assuntar sobre o texto. Uma série de questionamentos acerca de fatos apresentados, mas não devidamente explorados, foram realizados pela turma: como uma viagem classificada como “de tirar soneca” poderia ser boa para socializar com as pessoas? É uma afirmação contraditória, ou seja, que não serve para justificar a classificação atribuída. Outra pergunta foi sobre a mulher que “caiu dura”: ela morreu? Além disso, ao final do texto, há a afirmação de que as viagens lhe ensinam “novas lições” e “coisas muito úteis”; no entanto, o leitor precisa acreditar nas palavras da autora, que nada explica acerca dessa afirmação.

Para a reescrita, a autora foi orientada a responder às questões apontadas e a se preocupar com a clara definição dos termos utilizados para que isso não ficasse a critério do

leitor, ou seja, ela precisaria buscar a *concretude*. O texto a seguir mostra as estratégias utilizadas para a reescrita após a discussão sobre a primeira versão, realizada em sala de aula.

REESCRITADO TEXTO 2 – *Viagem ao centro da Terra*

Hoje em dia os adolescentes estudam em colégios perto de casa pela praticidade, o que não é o meu caso. Moro em Sapucaia do Sul, uma cidade pequena na região metropolitana de Porto Alegre, e o meu colégio fica na capital, exatamente a 28 km de distância da minha casa. Há muitos motivos para eu estudar tão longe, um deles é a qualidade do ensino e pelas viagens diárias, que me ensinam muita coisa. A cada dia a viagem é diferente, o que me torna mais madura. Vejo também que as atitudes das pessoas variam com o dia.

Há vários tipos de viagem: tem umas que são "de irritar o povo", e outras que têm até direito a soneca. Aquelas de "irritar o povo" podem ser ilustradas pela má educação de algumas pessoas. As viagens são realizadas num trem que possui bancos preferenciais, como a lei municipal define, mas alguns mal educados acabam ignorando a lei e sentando no local inapropriado, deixando idosos em pé, com riscos de graves acidentes; esses casos podem contribuir para classificar uma viagem "de irritar o povo"

Já aquelas viagens de "tirar soneca" ocorrem nos horários mais calmos, quando geralmente o resto da população está trabalhando. Nestas viagens, você pode escolher seu lugar para sentar calmamente, comer e até tirar aquela rápida soneca.

Também tem aquelas "viagens malucas, em que aparecem repentinamente cantores no trem, que geralmente são de países vizinhos e estão no Brasil para tentar enriquecer, e, como nunca conseguem, acabam parando nos trens cantarolando por algumas moedas". Já vi vários: alguns do Paraguai, do México, etc. Por causa de sua língua, acabo adivinhando o país de onde vêm.

Cada viagem me mostra a diversidade do nosso país. Vejo coisas que não me agradam, como falta de respeito e brigas, mas é claro que vejo muitas atitudes belas de pessoas que nunca vi na vida. Ter a experiência de ver tanta gente pela manhã é muito divertido e com a minha grande simpatia, já fiz muitas amizades em bancos de trem. Cada dia uma experiência nova, e quem sabe não acho minha metade da laranja numa estação de trem?

Na devolução da reescrita, ainda foi assinalado o problema no fechamento do texto: a expressão "diversidade no nosso país" abarca diversas possibilidades, que não fazem parte do texto; então, afirmar que as viagens mostram essa diversidade exige um esforço de imaginação por parte do leitor. Além disso, que atitudes são consideradas "belas" pela autora? Elas não poderiam ser descritas para participar de uma outra possibilidade de classificação das viagens? Por outro lado, algumas questões foram resolvidas na reescrita: a organização do texto com relação à maneira como ela elencou os diferentes tipos de viagens e a substituição do exemplo anteriormente utilizado para classificar as viagens de "tirar soneca" e as "malucas". Isso

significa que houve esforço em busca da *concretude*, tornando a segunda versão melhor do que a primeira na opinião da turma, além da evidente melhora nos aspectos de expressão linguística.

Os dois textos expostos a seguir possibilitaram enfatizar para os alunos que o modelo de texto argumentativo que se aprende para o vestibular ou para o ENEM, por exemplo, não é considerado melhor do que outras possibilidades de texto, mas é apenas uma delas, e tem uma função específica. O estudo comparativo dessas duas produções trouxe uma atividade de reflexão sobre diferentes formas de dizer. Qual seria, então, a melhor “forma de dizer” em um texto que se propusesse a fazer uma *definição*?

TEXTO 3—*Honra ao mérito*

Estamos em plena época de eleições e, embora já estejamos no segundo turno das eleições, os debates a respeito de política continuam sendo fervorosos. Acusações para lá, propostas de governo para cá e, no meio disso tudo, uma grande quantidade de “frases de impacto” que tentam trazer o voto de nós, eleitores, para determinado candidato. Dentre estas frases, uma das que mais me chamou a atenção foi a frase do Pastor Everaldo, no primeiro debate dos presidenciáveis da Rede Globo: “Meu governo será baseado na meritocracia”.

O maior problema no meio desse discurso é a ideia de “meritocracia” utilizada por Everaldo. O candidato, que assumidamente apoia o neoliberalismo (E, por consequência, a baixa interferência do Estado no mercado), defende uma meritocracia impossível de acontecer: um governo em que o que conta é fazer por merecer, mas também um governo em que todos têm as mesmas oportunidades.

Meritocracia, de acordo com uma breve definição do dicionário, é “uma forma de governo baseada no mérito, em que as posições hierárquicas são conquistadas pelo merecimento”. O problema, entretanto, é essa definição ser utilizada para definir o governo neoliberalista idealizado por Everaldo. Esse governo de Everaldo resultaria, dentre outras coisas, em um Estado impotente em relação ao mercado, e como podemos presenciar em outros lugares que levam esse modo de governo ao extremo (como os EUA, por exemplo), os resultados disso são algumas poucas famílias tendo diversos privilégios sobre grande parte da população.

Essa “meritocracia” nesses países neoliberais se torna absurda quando são esses privilégios que dão a oportunidade de alguém “crescer na vida”. Peguemos, por exemplo, o caso do vestibular: porta de entrada para a universidade federal, pessoas de todas as classes sociais competem por uma mesma vaga para entrar na faculdade. Nesse sistema dito “meritocrático”, aqueles com maior poder aquisitivo têm condições de pagar uma escola particular, um curso pré-vestibular e uma série de outras vantagens sobre aqueles que tiveram que estudar em uma escola pública, tendo que trabalhar no outro turno. Assim, mesmo se ambos os lados “mercessem” entrar na faculdade, somente aquele que

desde o berço tem seus privilégios vai conseguir sua tão sonhada vaga.

Vendo esses casos, podemos perceber claramente que esse sistema idealizado por Everaldo e tantos outros é falho. Isso porque meritocracia é mais do que somente “fazer por merecer”. Meritocracia exige igualdade de direitos e chances. Meritocracia significa ninguém ter privilégios sobre os outros, e isso é oposto ao neoliberalismo. Meritocracia significa igualdade de oportunidades, e somente quando tivermos isso teremos um governo que se baseia no verdadeiro “mérito das pessoas”.

TEXTO 4–Jogar futebol

A partida não valia muito. Eram apenas uns refrigerantes e alguns salgadinhos para os vencedores. O campo era o asfalto, as goleiras os chinelos, e o nosso time feito de dois saiu vencedor. Saiu vencedor não por minha causa, é claro, mas pelo meu colega de equipe: Gu Bruno era seu nome, mas todos o chamavam de Gu. Ele andava com a bola pra tudo que é lado, e a gente morava na mesma rua, e tinha todo o tempo pra jogar. Acontece que todo mundo na rua jogava futebol, mas não que nem o Gu, porque ele tinha habilidade muito maior do que a nossa, e enquanto nós apenas jogávamos, ele jogava, se divertia e se dedicava acima de tudo.

É comum que na infância os meninos pensem em ser jogadores de futebol quando se tornarem adultos, principalmente no Brasil, já que é o país do futebol. Porém, já na adolescência, grande parte se desilude. Não é o caso do Gu. Ele não pretende parar na sua tentativa de ser jogador, e ele batalha por isso.

Faz mais ou menos um ano desde que jogamos juntos pela última vez. Dessa vez eram onze contra onze, campo de grama, e a gente ganhou. Claro que a coletividade na equipe é importante, já que são onze no time, mas, se houve algum diferencial na partida, foi o Gu. Como sempre, ele jogou muito bem. Tem talento. Mas dessa vez eu vi além disso: ele nos confortava no jogo com seus gritos de incentivo, como um capitão; tinha um olhar vidrado, maravilhado por estar ali, e não se abalava ao levar um gol; para ele, simplesmente parecia que o jogo havia ficado mais desafiador. O campo era seu lugar, pois era ali que ele brilhava.

Sei, agora, que o Gu está o tempo todo jogando por aí, tentando passar nos peneirões (os testes para encontrar novos jogadores) em alguns times. Quero logo saber quando ele passar, porque tenho certeza de que vai conseguir. Nunca vi um garoto com tamanha força de vontade para jogar futebol quanto ele.

Foi observando o Gu jogar que percebi que o futebol é muito mais que um esporte para quem leva o sonho da carreira de jogador adiante. Aquele garoto que brilha no campo tem habilidade com o esporte, uma força de vontade gigantesca, que faz com que um sonho de criança possa vir a ser realidade, e, acima de tudo, paixão pelo esporte, aspectos que qualquer jogador ou futuro jogador tem que ter.

A leitura desses textos em sala de aula permitiu a identificação de diferentes estratégias. O primeiro tem predominância de sequências textuais dissertativas; o outro tem predominância de sequências textuais narrativas. Ambos se comprometem com a proposta: um define “meritocracia”; o outro, o significado de “jogar futebol”. O primeiro aproveitou-se

de um evento, à época, atual – o pronunciamento de um candidato no debate eleitoral – e, portanto, conhecido pelos leitores, para contrapor-se à noção que o candidato apresentou sobre o termo “meritocracia”. Apesar de o exemplo escolhido para ser discutido e contraposto não ser novidade para os leitores, o autor se propõe a apresentar o seu olhar sobre ele; e a opção pela primeira pessoa do plural convida o leitor a acompanhá-lo no raciocínio desenvolvido, o que este passa a fazer no momento em que se sente incluído nesta tarefa.

O segundo texto, por seu turno, traz uma experiência pessoal: o encantamento com o esforço empreendido por um colega de campo que, ao contrário dele e dos demais componentes do time, joga futebol de fato. Para o leitor confiar no entendimento exposto no texto do que seja jogar futebol a partir de uma experiência pessoal, o relato em primeira pessoa torna-se a opção que mais facilmente o convencerá a acreditar no ponto de vista do autor, nesse caso, depoente. Ao iniciar o texto descrevendo detalhes que envolveram uma partida, que serviram para introduzir a apresentação da personificação do que ele entende por “jogar futebol”, o Gu Bruno, o depoente e o leitor estabelecem uma relação de confiança. Levando em conta as estratégias utilizadas e aquilo sobre o que cada um dos textos se propôs a discorrer, a turma considerou que ambos fizeram opções acertadas.

As discussões das leituras, realizadas na esfera à qual alunos e professora pertencem, constituídas pelo(s) sentido(s) decorrente(s) do contexto sociocultural de que alunos e professora fazem parte, suscitaram, além da compreensão do real significado de “reescrita” de um texto, algumas importantes considerações.

Primeiramente, como a abordagem do tema requer que o autor lance mão de estratégias que deem conta do que ele quer dizer e para quem ele quer dizer, a questão do reconhecimento do interlocutor, em razão de os textos serem discutidos pelos próprios leitores, pôde ser abordada de forma mais concreta. Assim, os textos foram de fato produzidos com vistas a terem leitores daquela esfera comum, tratando de situações que diziam respeito àqueles leitores daquelas turmas daquele colégio.

O fato de as propostas permitirem escolher entre uma série de possibilidades de temas parece facilitar a produção do texto e estimular essa prática. Ademais, a partir de uma única

proposta (elaborada a partir da atitude dissertativa estudada – comparação, análise, classificação ou definição), variadas estratégias são possíveis, entre elas, a opção por dissertar ou por narrar, por exemplo, o que suscitou a discussão sobre essas diferentes escolhas, bem como a análise do que aproxima e do que afasta as diversas abordagens. As escolhas decorrem do pensar sobre aquilo que se quer dizer e para quem se quer dizer aquilo, a partir de que se traçarão as estratégias de como dizer, isto é, conforme nos explica Geraldi (2013, p. 184), o autor, “[...] ao escolher uma certa configuração para o seu texto, ‘desescolhe’ outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas”. Tal reflexão levou os alunos a perceberem que diferentes sequências textuais perpassam os diferentes gêneros discursivos.

Destaca-se ainda o fato de que ler os textos dos colegas e pensar sobre eles ultrapassa a proposta de contribuição com a reescrita. É uma possibilidade de problematizar temáticas, o que é um bom exercício para o desenvolvimento da originalidade.

Além disso, a quantidade de textos, decorrente das práticas de escrita propostas, viabilizou um trabalho sobre pontuação, concordância, sintaxe e aspectos semânticos a partir de trechos extraídos dos textos dos alunos, o que fez muito mais sentido do que os planejamentos postos em prática em anos anteriores com outras turmas. Quando os problemas eram comuns e recorrentes, os trechos eram colocados no quadro ou projetados, com auxílio do aparelho de projeção, para discussão. Quando menos recorrentes, os trechos eram analisados em folha de exercícios.

Foi a partir da reflexão sobre a necessidade de uso de uma vírgula em um dos exemplos de frases extraídas dos textos dos alunos que foi possível perceber que o entendimento acerca das qualidades discursivas já fazia parte de um conhecimento que se construía de fato naquela esfera. Ao colocar o exemplo no quadro, a professora mencionou que, para resolver a questão do uso ou não da vírgula, os alunos poderiam lançar mão de um conhecimento matemático: a teoria dos conjuntos. Imediatamente, uma aluna se manifestou, dizendo: “mais concretude, sora, assim não tô entendendo”. Após essa fala, foram desenhados os conjuntos no quadro, ilustrando-se e dando sequência à explicação. O uso do termo *concretude* em um meio diferente daquele em que discutem textos revela compreensão do

conceito na medida em que o valor atribuído à palavra em um novo contexto se mostrou adequado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de Guedes (2009) não referenciar de maneira explícita em seu texto sua vinculação à perspectiva dialógica de estudos da linguagem de Bakhtin, sua obra faz constantemente relações de aproximação aos estudos deste autor. A metodologia de Guedes, também por ser dialógica, possibilitou que o presente estudo ultrapassasse a análise de publicações que circulam em jornais e revistas, resultando em um aprendizado que decorreu da atividade de produção, da necessidade sentida durante a atividade de produção, da reflexão conjunta sobre como dizer o que se queria dizer para quem se queria dizer.

A construção de uma prática desenvolvida nessa sistemática, com textos lidos em sala de aula para leitores reais, guiou-se, como evidenciou a análise, especialmente pela discussão de pontos dos textos que caracterizavam ausência de *concretude*, ou seja, do questionamento sobre definições mal construídas (ou não construídas), que deveriam estar a serviço do encaminhamento do raciocínio; afinal, conceitos bem elaborados qualificam argumentos, bem como o faz a exemplificação desses conceitos por meio de fatos que realmente os ilustram. Assim, para além do objeto de pesquisa, a prática por meio da qual os dados foram coletados resultou, para os estudantes e para a professora, em aprendizado e aprimoramento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino de produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: AMGH, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

NETTO, D. F. *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na educação básica*. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26003/15224>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

Daniela FAVERO NETTO

Doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS. Professora do Colégio de Aplicação da UFRGS

Recebido em fevereiro/2018 - Aceito em junho/2018