

O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica / The teaching of argumentative writing in the dialogic perspective

Regina Braz da Silva Santos Rocha*

RESUMO

Neste artigo, pretendemos demonstrar parte dos resultados obtidos em dissertação de mestrado defendida em 2010, na qual foram analisadas as atividades didáticas de textos argumentativos escritos da coleção *Português: Linguagens*, destinada ao ensino médio. O objetivo é analisar como essa obra didática ensina a produzir textos argumentativos escritos. Em diálogo com os resultados, propomos um encaminhamento teórico-metodológico para o ensino da escrita argumentativa, na perspectiva dialógica, tendo como recorte a atividade didática *O artigo de opinião* e a perspectiva da construção de sentidos por parte do aluno. Considerando, a partir da análise, que as questões apresentadas na sequência não possibilitam ao aluno vivenciar as práticas sociais da escrita argumentativa, a sugestão didática aqui proposta procura interligar procedimentos de leitura e de interpretação com os conhecimentos necessários para a produção de textos argumentativos, de forma a possibilitar o estudo da língua na totalidade do enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita argumentativa; Perspectiva dialógica; Práticas sociais

ABSTRACT

*In this article, we intend to show part of the results obtained in the present author's Master's thesis, defended in 2010, in which the didactic activities of the argumentative texts from the course book series *Português: Linguagens*, for high school education, were analyzed. The objective is to analyze how this course book teaches the production of written argumentative texts. Dialoguing with the results, we propose a theoretical-methodological approach to teach argumentative writing, in the dialogic perspective, having as an excerpt the didactic activity *Opinion Article (O artigo de opinião)* and the perspective of building meanings by the students. Taking into account that, from the analysis, the questions presented in the course book sequence do not allow the student to live the social practices of argumentative writing, the didactic suggestion here proposed tries to link reading and interpretation procedures with the necessary knowledge for the production of argumentative texts, so as to make it possible the study of a language in the totality of the utterance.*

KEYWORDS: *Argumentative writing; Dialogic perspective; Social practices*

* Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; reginabraz@gmail.com

Considerações iniciais

Quando eu uso uma palavra, Humpty Dumpty disse em um tom um tanto formal, isto significa que eu escolho o que ela significa.
Lewis Carroll

Este artigo é parte da dissertação de mestrado¹ defendida em 2010, cujo objetivo foi mostrar, dentro de uma obra didática de referência nacional, como se ensina a produzir textos argumentativos escritos e, adotando como ponto de partida a análise do *corpus*, propor uma possibilidade de encaminhamento teórico-metodológico para o ensino da escrita argumentativa, em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Para alcançar tais metas, foi selecionada uma das coleções didáticas mais utilizadas nas escolas brasileiras, com o objetivo de caracterizar o ensino de língua portuguesa por ela proposto. Selecionou-se a coleção *Português: Linguagens* (ensino médio, 6ª edição, 2008), escrita por William Roberto Cereja em coautoria com Thereza Cochar Magalhães. A obra abrange seis edições publicadas respectivamente na seguinte sequência: 1990, 1994, 1999, 2004, 2005, 2008. Há uma versão em volume único com duas edições, cujas datas são 2003 e 2005. A escolha justifica-se, portanto, na medida em que a coleção está inserida em longa tradição, fornecendo elementos para se pensar o ensino da produção de textos argumentativos escritos no ensino médio.

Neste artigo, pretende-se demonstrar apenas parte dos resultados obtidos na pesquisa. Para isso, selecionou-se uma atividade didática – *O artigo de opinião* – que compõe a coleção, com o objetivo de analisar o encaminhamento dado pelos autores para o ensino da escrita argumentativa e, em diálogo com tais resultados, propor um encaminhamento teórico-metodológico para o mesmo objeto de ensino.

1 Perspectiva dialógica e atividade didática

Na perspectiva dialógica, o estudo da língua é inseparável das interações discursivas pelas quais o homem se relaciona e se posiciona em relação a distintos questionamentos e situações que se interpõem ao longo de suas experiências. Isso é

¹ Esta proposta de análise integra nossa dissertação de mestrado, financiada pela CAPES e defendida em outubro de 2010, sob a orientação da Professora Dra. Beth Brait, na PUC/SP. Cf. *A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português* (ROCHA, 2010).

fundamental para a construção de uma proposta didática que visa estudar a língua nas diversas práticas sociais inerentes a diferentes esferas da atividade humana.

O conceito de interação, constitutivo da teoria dialógica da linguagem, permite que seja analisada a materialidade da linguagem enquanto fenômeno social, constituído por signos ideológicos que refletem e refratam as especificidades das esferas que integram. Bakhtin/Volochinov (2004) afirmam que todo produto ideológico tem um significado e se refere a algo que lhe é exterior, por isso “tudo que é ideológico é um signo” (p.31), ou seja, a criação ideológica é essencialmente semiótica: “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2004), todo signo obedece às coerções da avaliação ideológica, orientadas de acordo com cada esfera da criação ideológica, já que “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.33).

A concepção de linguagem bakhtiniana, além de considerar as coerções das esferas ideológicas, apresenta o signo como um fenômeno ideológico onipresente, materialmente constituído, refletindo e refratando a realidade. Ao refletir e refratar, o signo aponta para o externo, mas refrata a diversidade axiológica dos sujeitos. Isso ocorre porque as significações não estão garantidas no sistema abstrato da língua, mas são constituídas na interação dos sujeitos, na dinâmica de suas experiências.

Na perspectiva dialógica, a análise de um texto em uma atividade didática pode apontar quais marcas apreciativas são instauradas e quais valores são enunciados por elas, ou seja, mostrar que essas axiologias participam da constituição dos enunciados concretos, permeados por múltiplas vozes sociais. Pensa-se que a atividade didática para o ensino de português pode integrar diferentes propostas sobre o mundo, capazes de suscitar um questionamento, permitindo que o aluno se engaje responsivamente, ou seja, torne-se enunciatador do seu discurso ao estabelecer diálogos com a multiplicidade de textos que circulam nas diferentes esferas de atividade humana.

Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, caso da dialógica, a atividade didática de leitura e produção escrita considera que a língua vive e evolui historicamente, conforme apontam Bakhtin/Volochinov (2004). Isso implica estudar o contexto (mais imediato e mais amplo) de produção, circulação e recepção do texto, o

sujeito-enunciador e seu(s) interlocutor(es) e a materialidade que compõem os procedimentos verbais, visuais e verbo-visuais utilizados para produzir sentido. Essa rearticulação interliga as práticas de leitura, escrita e estudo da língua.

Assim, compreende-se que a atividade didática, embora transfira o texto para a esfera escolar, pode resgatar as especificidades do enunciado concreto, ao manter sua materialidade original. Primeiramente, o aluno poderá estudar a língua como um organismo vivo e não como uma mera organização de orações e, em segundo lugar, o visual e o verbo-visual permitem inserir a atividade didática na “vida do texto”, trazendo o contexto original de recepção, produção e circulação.

Em uma proposta didática que considere as dimensões teóricas apontadas, a língua é reflexo do dinamismo da vida, pois, materializada em um enunciado, não só reflete a realidade imediata, mas resgata a memória discursiva dos sujeitos e a atualiza no momento de sua produção. Desse modo, parte-se do princípio de que ler e escrever textos é participar de diferentes práticas de linguagem, uma vez que, pelo diálogo travado entre um sujeito e as vozes instauradas nas diferentes formas de discurso, uma atitude responsiva pode ser instituída, marcando de forma apreciativa as posições assumidas por um enunciador.

No resgate da materialidade verbal, o aluno poderá analisar os recursos linguístico-discursivos de modo que o texto escrito não seja visto apenas como uma sequência de orações ligadas por conectores lógicos. Para isso, o jovem pode ser levado a apreender aspectos relativos ao funcionamento da língua, como a construção da coesão sequencial e referencial, monitoramento da clareza, consistência e coerência informacional do texto, utilização de articuladores textuais argumentativos, a utilização adequada dos tempos verbais e das pessoas gramaticais, enfim, os procedimentos necessários que permitem que o sujeito tome a língua como um recurso capaz de produzir sentidos, por meio da reflexão sobre fenômenos do mundo real, já que:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2003, p.283).

Defende-se, portanto, que não basta os alunos serem expostos a uma gama considerável de textos; é fundamental levá-los a refletir sobre as coerções das esferas sociais em que esses textos circulam. O ensino da língua portuguesa na escola deve inserir as práticas sociais de leitura e escrita nas situações de produção, recepção, circulação dos textos, a fim de que esses motivem a construção dos sentidos.

2 A coleção e a atividade didática

A coleção *Português: Linguagens (PL)* é organizada em três volumes, de acordo com as séries do ensino médio. Cada livro é dividido em quatro unidades, que foram denominadas, nesta investigação, de eixos didáticos: *Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de textos*. No eixo dedicado à interpretação, há atividades relacionadas ao ENEM e às especificidades do vestibular.

Há 36 atividades didáticas compondo a coleção, sendo catorze destinadas ao ensino da escrita argumentativa². Nessa seleção de objetos de ensino, a ênfase recai nos textos jornalísticos: entre as catorze atividades de produção escrita de textos argumentativos, sete enfocam gêneros que pertencem à esfera jornalística. Considerando a importância dada à argumentação e a ênfase dedicada aos textos argumentativos da esfera jornalística, a atividade *O artigo de opinião* (volume 1) foi a escolhida, tendo como objetivo esclarecer de que maneira os aspectos coercitivos de uma esfera específica, no caso a jornalística, foram tratados em *Português: Linguagens*, procurando evidenciar se há o estudo das relações entre o verbal e o visual, do perfil do jornal ou revista e de seus leitores.

A atividade *O artigo de opinião* é organizada em duas seções: *Trabalhando o gênero* e *Produzindo o artigo de opinião*. Adotou-se como foco a análise das questões propostas, a fim de evidenciar quais aspectos linguístico-discursivos são explorados para análise e produção do gênero de foco. Essa atividade é destinada aos alunos do

² Há três atividades no volume 1 (*O debate regrado público, O artigo de opinião, O debate e o artigo de opinião*), três no volume 2 (*O anúncio publicitário, A crítica, O editorial*) e oito no volume 3 (*A crônica argumentativa, A carta de leitor, As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação, O texto argumentativo: a seleção de argumentos, O texto argumentativo: a informatividade e senso comum, O texto dissertativo-argumentativo, O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo*).

primeiro ano do ensino médio.

A atividade se desenvolve em cinco páginas³. Na primeira (p.336), é apresentado o cabeçalho padrão: capítulo (*capítulo 5*), eixo didático (*Produção de textos*) e o título do capítulo (*O artigo de opinião*). Na seção “*Trabalhando o gênero*”, há um texto didático introduzindo alguns aspectos do gênero que será estudado e também do assunto que será discutido no artigo.

Na segunda página da atividade (p.337), insere-se a transcrição de um artigo de opinião (Cotas: o justo e o injusto, de Lya Luft, *Veja*, n.º 2046, s/d), em uma caixa de texto esverdeada que está sobrepondo o fundo branco da página, tendo o formato de uma espécie de folha. Esse texto, que transcrevemos a seguir para melhor visualização, discute a implantação do sistema de cotas para estudantes negros e/ou oriundos de escola pública nas universidades públicas brasileiras:

Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verbosidade populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as "bondades" dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso – são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola

³ A cópia das imagens do livro didático não foi autorizada pela editora.

pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram – esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.

(*Veja*. nº 2046, 06 fev. 2008. p.16)

Na sequência, estão nove perguntas propostas para estudo do artigo transcrito. Na seção *Produzindo o artigo de opinião*, é introduzido um painel de textos composto pela transcrição de cinco cartas de leitores, publicadas no n.º 2047 de *Veja*, com comentários em torno do artigo de opinião de Lya Luft. Na última página da atividade (p.340), insere-se um último texto (Duas derrotas para as cotas, de Thiago Cid, *Época*, nº506, s/d), informando alguns fatos relacionados à política de cotas. Abaixo desse texto, há oito instruções para a produção do artigo de opinião, enumeradas da letra *a* a *h* e, a seu lado direito, há uma caixa de texto lilás, intitulada *Avalie seu artigo de opinião*, com alguns parâmetros para que o aluno avalie a sua produção de texto:

Verdade X opinião

Nos gêneros argumentativos em geral, o autor sempre tem a intenção de convencer seus interlocutores. Para isso, precisa apresentar bons

argumentos, que consistem em verdades e opiniões. Consideram-se verdades tanto as afirmações universalmente aceitas (por exemplo, o fato de a Terra girar em torno do Sol, a poluição prejudicar o meio ambiente) quanto dados científicos em geral, como estatísticas, resultados de pesquisas sociais ou de laboratório, entre outras. Já as opiniões são fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são mais fáceis de contestar. Os bons textos argumentativos geralmente fazem uso equilibrado dos dois tipos de argumentos.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2008, p. 338)

A descrição mostra que a atividade didática é organizada a partir de um texto transcrito e sem referência de data de publicação. As nove questões elaboradas para o estudo do texto exploram a estrutura textual, sem destacar os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção argumentativa. Nas questões 1 e 2, os alunos devem localizar a tese discutida e os fatos que justificam essa tomada de posição pela articulista (“introduz”, “tema”, “ponto de vista”).

1. A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação.

a) Qual é o tema do artigo de opinião lido?

As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.

b) Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora.

Segundo ela, o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social

2. A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas.

a) Qual é esse princípio?

O princípio de que todo cidadão deve ter direitos iguais.

b) Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?

Ela não concorda com aqueles que acreditam que os estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas precisam de cotas para ter acesso à universidade. Ela defende o ingresso por mérito na universidade.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2008, p.337-338. Nas transcrições das questões, as respostas dadas ao professor foram grafadas em itálico).

Considerando que a seção tem por título *Trabalhando o gênero*, para compreender quem trabalha de fato o gênero, observam-se os verbos utilizados na elaboração das questões. Há o verbo *ser*, um verbo não-dinâmico, que serve para caracterizar, qualificar, já que a questão é uma interrogativa geral, com pedido de informação: a atribuição de um predicado a um sujeito (“Qual é o tema do artigo de opinião lido?”; “Qual é esse princípio?”; “Qual é a posição da articulista em relação ao

sistema de cotas?”). O objetivo é destacar atributos ou identificadores do gênero em estudo, marcadores do eixo da verdade.

Nota-se a utilização de verbos dinâmicos no presente do indicativo e no imperativo (“A autora *introduz* o tema [...]”; “*Identifique* [...], o ponto de vista da autora”; “A articulista [...] *mostra* que a implementação do sistema de cotas *fere* um princípio fundamental [...]). Ao ser no presente do indicativo, esses verbos têm a função de qualificar o que é dito, para caracterizar o gênero de que se fala. Já, utilizado no imperativo, esse tipo de verbo indica, na atividade analisada, as tarefas que os alunos devem executar para localizar os conceitos previamente descritos na pergunta.

Nas questões 3, 4 e 5, o enunciador inicia a identificação de tipos de argumentos (“fundamenta”, “verdades”, “opiniões”, “para compará-la”, “tipos de argumentos”, “ideia principal defendida”, “bons argumentos”, “razões ou explicações”).

3. Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe “Verdade X Opinião”).

a) Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados.

A proibição do casamento entre protestantes e católicos e a “lei do boi”.

b) Com que objetivo a autora cita essas verdades.

Para compará-las com o sistema de cotas e defender sua opinião de que medidas desse tipo são injustas e discriminatórias.

c) Afirmações como:

“uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.”

“A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada.”

são verdades ou opiniões?

Opiniões.

4. Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, isto é, com razões e explicações.

A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles?

Os alunos que se saem bem no vestibular são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem, mas é de origem africana ou vem de escolas públicas; a ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: ode que negros são menos capazes, e o de que a escola pública não apresenta boa qualidade.

5. No 6º parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas.

a) Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta.

Não; considera que beneficiarem-se do sistema é um direito que assiste a eles, mas acha que são massa de manobra de um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita.

b) Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei das cotas? *Considera-os populistas e, além disso, incoerentes, pois oferecem cotas a alunos de uma escola pela qual são responsáveis.*

(CEREJA e MAGALHÃES, 2008, p. 338)

Nas cinco questões, o uso dos verbos aponta para a construção de um processo classificatório, procurando caracterizar um atributo do gênero focado (“Num texto de opinião, o autor normalmente *fundamenta* seu ponto de vista em verdades e opiniões.”). A utilização de verbos dinâmicos para qualificar o que é dito é uma forma, também, de caracterizar o gênero (“fundamenta”, “exime”, “expressa”). Os verbos modalizadores indicam uma necessidade epistêmica e são usados para indicar atributos “obrigatórios” do gênero estudado (“Para isso *precisa apresentar* bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões”; “a ideia principal defendida pelo autor *precisa ser fundamentada*”).

A utilização do presente do modo indicativo e/ou do imperativo insere-se no eixo da verdade, apresentando as informações transmitidas como verdades, convalidando o uso de advérbios modalizadores epistêmicos ou asseverativos, o que indica uma crença, algo que legitima o saber. O enunciador da sequência, porém, abre espaço para que haja exceções à exposição do sujeito enunciador (“o autor *normalmente fundamenta* seu ponto de vista”; “Os bons textos argumentativos *geralmente* fazem uso equilibrado dos dois tipos de argumento”; “Nos gêneros argumentativos *em geral*, o autor *sempre* tem a intenção de convencer seus interlocutores”).

Pelas marcas levantadas, identifica-se uma exposição/demonstração de conceitos por parte do enunciador da sequência ao descrever aspectos gerais do gênero. Valoriza-se a descrição dos tipos de argumentos, já que “bons textos argumentativos” utilizam “bons argumentos”, o que é denominado de verdades, opiniões, razões, explicações. Não explicita, contudo, quais são as marcas linguístico-discursivas articuladas a esses tipos de argumentos ou quais são os sentidos construídos por eles.

As questões finais (Fig. 5) referem-se à identificação da conclusão (“conclui seu ponto de vista”, “conclusão”, “conclua”) e à utilização de recursos linguístico-discursivos. Na questão 7, observa-se a utilização de termos como “organização do texto”, “estrutura” e “exposição de ideias”, ratificando uma sequência de exercícios que

sugerem a estruturação do texto e sua relação com as ideias expostas. A questão 8 se refere à análise da variedade linguística utilizada (“variedade linguística”, “a formal ou a informal”), sendo sugerida como resposta a “variedade padrão formal”, adequada ao “tema”, ao “veículo” e ao “perfil do leitor”.

6. No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão:

a) Que, são as vítimas do sistema de cotas?

Os que são oficialmente considerados menos capacitados e os que se dedicaram aos estudos tiveram apoio da família e mérito pessoal, mas são preteridos para dar lugar aos primeiros.

b) Do que o texto expõe, conclua: para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta.

Não, pois há brancos que também são excluídos da universidade. A saída para o problema, segundo o ponto de vista da articulista, seria melhorar a educação.

7. Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição das ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta.

Sim, pois ela confirma a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos e que medidas que favorecem uns em detrimento de outros geram sofrimento, frustração e injustiça.

8. Observe a linguagem do texto.

a) Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal?

A variedade padrão formal.

b) Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?

Sim, pois o texto foi publicado em uma revista de circulação nacional cujo público leitor são jovens e adultos escolarizados. Além disso, esse tipo de gênero geralmente emprega a variedade padrão formal.

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

É um texto argumentativo que expressa a opinião de um escritor, jornalista, professor, estudante, etc. sobre um tema polêmico em debate na sociedade. Circula nos meios de comunicação em geral (jornais, revista, rádio, internet, TV) e tem como destinatário o público desses veículos. Estrutura-se em torno de uma ideia central (que resume o ponto de vista do autor) e de sua fundamentação, feita com argumentos, construídos a partir de verdades ou de opiniões; Usa a variedade padrão formal da língua.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do artigo de opinião.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2008, p. 338-339)

Na última questão, solicita-se ao aluno que conclua, a partir do que foi

trabalhado, quais são as características do artigo de opinião: “finalidade do gênero”, “perfil dos interlocutores”, “suporte ou veículo”, “tema”, “estrutura”, “linguagem”. A pergunta que se pode fazer é: todos esses atributos/características foram realmente desenvolvidos de modo que o aluno pudesse se apropriar dessas caracterizações?

O eixo adotado pelo enunciador está no estudo da estrutura do texto. Os verbos utilizados na formulação das questões mostram que quem trabalha o gênero é o enunciador, pois há uma demonstração de conceitos/atributos que devem ser validados pelo aluno, já que a atividade didática foi organizada descritivamente.

Parte-se do pressuposto de que o aluno conheça a revista e o perfil do leitor. Se, entretanto, o aluno não conhecer o veículo, a esfera de circulação, não saberá qual variedade linguística está adequada. De acordo com a resposta sugerida, a variedade formal é a padrão, já a informal, nessa atividade, enquadra todas as outras variantes da língua, pouco colaborando com a produção escrita do aluno.

A organização da atividade pressupõe, ainda, que alunos e professores conheçam as especificidades do gênero, inserindo conceitos em cada questão, cabendo ao aluno a reprodução de respostas já introduzidas pelas próprias perguntas, produzindo um texto baseado em argumento de outros, num processo de repetição e não como diálogo produtor do conhecimento.

Todo texto é um produto da vida real, na qual um enunciador responde a outros interlocutores. Considerando essa concepção, a atividade poderia ir mais adiante, acrescentando alguns aspectos fundamentais para a compreensão e análise do artigo selecionado, destacando, por exemplo, o contexto extraverbal que permeou sua produção. O objetivo seria de dialogar com os diferentes pontos de vista que foram suscitados no momento de produção, que contribuíram para a publicação e que poderiam ser vivenciados pelo aluno.

3 A escrita argumentativa: uma possibilidade teórico-metodológica

Nesta parte, o objetivo é considerar um encaminhamento teórico-metodológico para o ensino da escrita argumentativa, em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para isso, foi proposta outra atividade didática a partir do artigo *Cotas: o justo e o injusto*, de Lya Luft. O jovem do ensino médio pode compreender que uma opinião não se esgota em

uma asseveração, mas é sustentada por argumentos construídos em uma teia discursiva, constituída por inúmeras vozes que contrapõem pontos de vista.

Foi considerado o resgate do contexto extraverbal inerente à produção desse texto, a sua composição verbo-visual como fator para construção dos sentidos, procurando resgatar a prática social que permeia a produção de um artigo de opinião. Desse modo, nas atividades didáticas sugeridas, procurou-se evidenciar a presença do outro, do que convida à interlocução, mobilizando a sua atitude responsiva e também daquele a quem convidamos, direcionando nossos textos.

The image shows a page from the magazine 'Veja' with several green arrows pointing to specific elements. The elements are labeled as follows:

- FOTO DA AUTORA**: Points to a small portrait of the author, Lya Luft, in the top left corner.
- SEÇÃO**: Points to the 'Ponto de vista' (Point of View) section header at the top center.
- AUTORA**: Points to the author's name, 'Lya Luft', located below the section header.
- TÍTULO**: Points to the main title of the article, 'Cotas: o justo e o injusto'.
- OLHO**: Points to a quote box in the middle of the page: *"A idéia das cotas reforça conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes e precisam de um empurrão e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação"*.
- ILUSTRAÇÃO**: Points to a graphic illustration at the bottom of the page, which includes a portrait of a young man and a pie chart.
- CRÉDITO**: Points to the credit line below the illustration: 'Lya Luft e ilustração'.

Other visible text on the page includes the magazine name 'veja' at the bottom left, the date '6 de fevereiro, 2008', and the author's name 'Lya Luft' in the top left corner of the article area.

Revista Veja, São Paulo, nº 2046, 06 fev. 2008.
Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 21 maio 2010.

Não houve a pretensão de esgotar as possibilidades de encaminhamento para o ensino da leitura e da escrita, oferecendo o modelo ideal e perfeito de trabalho. A proposta se configura como uma maneira de conduzir a leitura de textos em diferentes materialidades, buscando desenvolver uma compreensão responsiva, o que implica uma reação ao texto, uma resposta. Ler, portanto, integra-se à atividade de escrita, pois a produção de um texto parte do diálogo travado com outros textos.

Procurou-se evidenciar o ato de argumentar enquanto embate de ideias inerentes a uma cadeia discursiva, na qual os recursos linguístico-discursivos são utilizados para a construção de sentidos, na formulação de um posicionamento diante dos discursos proferidos na sociedade.

No capítulo de *PL*, o artigo de opinião é editado. A materialidade autêntica do texto, contudo, pode ser visualizada pelo aluno. Ao resgatar o texto original (página anterior), notam-se algumas diferenças em sua composição verbo-visual, no que se refere ao espaço de circulação: a seção e a página da revista em que o artigo circulou.

Em uma publicação didática, a transcrição é importante para facilitar a leitura, mas essa editoração pode vir acompanhada da materialidade original, porque a exploração da organização verbo-visual do artigo é uma possibilidade de abordagem.

A atividade pode analisar: o título da seção, que anuncia a exposição de uma opinião particular (“ponto de vista”); a disposição dos elementos verbais e visuais, explorando o sentido da ilustração na totalidade da página, já que traz a representação de um afro-brasileiro e a repartição proposta por um gráfico, retomando visualmente o que o título sugere com a palavra “cotas”; a composição do título do artigo, sugerindo uma divisão entre os aspectos que serão discutidos, pressupondo pelo título que a autora discutirá o que é justo e o que é injusto na política de cotas; o crédito final apontando que a articulista é uma escritora, com o objetivo de conferir maior confiabilidade ao texto. Tal descrição pode ser observada na forma composicional do artigo original.

A atividade de leitura pode ser encaminhada de modo que o aluno seja familiarizado com a prática social, permitindo a compreensão de que a produção de um artigo se insere na vida real, ou seja, que atrás de todo texto há um sujeito, constituído de valores. Esse percurso de contato com o texto pode contemplar questões que promovam a pesquisa, a reflexão e a descoberta sobre o gênero de foco no que se refere ao estudo dos aspectos enunciativos: o que o título da seção sugere? Qual é o objetivo

da revista em colocar o crédito da articulista? Pelo título do artigo e com base nessas informações, o que o leitor espera encontrar no artigo?

O artigo de opinião está imerso em uma teia discursiva, a qual, geralmente, se refere a outro texto ou a um acontecimento recente, a fim de despertar interesse nos leitores. Essa consideração sobre o gênero permite que seja resgatado, na atividade de leitura, o contexto de produção mais imediato. Duas semanas antes da publicação do artigo de Lya Luft, mais precisamente em 18 de janeiro de 2008, o Tribunal Regional Federal da 4ª região determinou a suspensão da política de cotas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), reacendendo a discussão em torno da legalidade da reserva de vagas para estudantes negros e/ou oriundos de escolas públicas. Em dezembro de 2007, um estudante branco conseguiu na justiça catarinense o direito de concorrer a todas as vagas do vestibular da UFSC, inclusive as reservadas para cotistas negros. Nesse mesmo mês, as escolas particulares de SC entraram na Justiça contra as cotas na UFSC, alegando que o sistema de cotas fere o princípio de igualdade prevista pela Constituição Brasileira⁴.

Após analisar a organização verbo-visual original do artigo e reconstruir o contexto extraverbal que mobilizou a sua publicação, o aluno pode realizar a leitura da transcrição do texto para analisar os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de sentidos. Enfatizou-se o uso dos marcadores de avaliação como principal fator para construção do ponto de vista neste artigo; contudo, também foram apontados outros recursos da língua responsáveis pela construção argumentativa⁵.

A articulista utiliza primeira pessoa do singular e do plural e terceira pessoa do singular. Pode ser perguntado com qual objetivo é introduzida cada pessoa gramatical e com se explica o sentido criado por seu emprego. Verifica-se, nesse texto, que a primeira pessoa do singular é utilizada para introduzir a memória histórica particular da

⁴ Para enriquecer a atividade, o aluno poderia pesquisar para levantar o contexto de produção do artigo. A atividade proposta pode apontar o acontecimento e dar como sugestão a pesquisa de notícias sobre o assunto ou trazer alguma notícia para ser lida em diálogo com o artigo. Em 22 de janeiro de 2008, o jornal *O Estado de S. Paulo* dedicou página inteira, na seção *Nacional*, para relatar o fato e relacioná-lo com acontecimentos semelhantes em outras universidades (Cf. ROCHA, 2010).

⁵ Em nossa dissertação (ROCHA, 2010), foram propostas questões e suas respectivas respostas, que poderiam aprimorar a análise das estratégias argumentativas utilizadas. No trabalho, as respostas foram marcadas com letra *times* para diferenciá-las das questões, representando a editoração de uma sequência de perguntas que poderia pertencer a uma unidade didática de LD. Nesta sugestão, os sentidos construídos emergem da interação entre o *eu* e *outro*, ou seja, cada leitor é único e suas axiologias entrecruzam-se com as experiências do seu interlocutor; portanto, as respostas foram elaboradas como possibilidades de leitura, sendo que um LD poderia apresentar outras possibilidades.

autora, que serve de analogia para a argumentação que será construída. Nesse caso, a autora assume seu papel singular de autoridade para discutir o assunto (“cresci”, “lembro-me”, “lamento”, “meus pêsames”). Quando ela utiliza a primeira pessoa do plural o seu papel social passa a ser de defensora de um ponto de vista coletivo, ou seja, ela passa a falar pela sociedade (“Teremos agora famílias brancas e pobres”). O uso da terceira pessoa é inserido para discutir a questão como um problema social generalizado em que entram papéis sociais, e não pessoas em particular. (“Alunos que se saíram”, “a questão estimula”, “o tema libera”, “os alunos beneficiados têm”, “lhes oferece”, “que os deixa”, “eles estão”).

O tema libera muita **verborragia populista e burra**, produz **frustração** e **hostilidade**. Instiga o **preconceito racial e social**. Todas as **"bondades"** dirigidas aos integrantes de alguma **minoridade**, seja de **gênero, raça ou condição social**, realçam o fato de que eles estão em **desvantagem**, precisam desse **destaque especial** porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no **desejado patamar de autonomia e valorização**. Que pena.

Nas universidades inicia-se a **batalha** pelas cotas. Alunos que se saíram **bem** no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o **sacrifício**, a **disciplina**, o **estudo** e os **gastos** implicados nisso – são **rejeitados** em troca de quem se saiu **menos bem** mas é de **origem africana** ou vem de **escola pública**. E os **outros**? Os **pobres brancos**, os **remediados** de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram **duramente** para lhes dar **casa, saúde, educação**?

A ideia das cotas reforça dois **conceitos nefastos**: o de que **negros são menos capazes**, e por isso precisam desse **empurrão**, e o de que a **escola pública é péssima e não tem salvação**. É uma **ideia esquisita, mal pensada e mal executada**. Teremos agora **famílias brancas e pobres** para as quais perderá o sentido de lutar para que seus filhos tenham **boa escolaridade** e consigam entrar numa universidade, porque o **lugar deles** será **concedido a outro**. Mais uma vez, relega-se o **estudo** a qualquer coisa de **menor importância**.

No trecho do artigo acima, destacam-se, em azul, os substantivos utilizados e, em roxo, as marcas apreciativas inseridas pela autora (adjetivos, locuções adjetivas, advérbios e locuções adverbiais).

Essas marcas facilitam a compreensão do posicionamento defendido pela autora. Ao observá-las, podem ser construídas perguntas por meio das quais o estudante possa, em suas respostas, caracterizar o vestibular, as cotas, a escola pública, os estudantes brancos, os estudantes negros e/ou oriundos de escola pública.

A partir disso, o aluno poderá compreender que o vestibular é caracterizado como “sacrifício”, “disciplina”, “estudo”, “gastos”. As cotas, por sua vez, liberam “verborragia populista e burra”; produzem “frustração” e “hostilidade”; instigam “preconceito racial e social”; são um “destaque especial” e um “empurrão” para os de origem africana e alunos de escola pública; reforçam “conceitos nefastos”; constituem

uma ideia “esquisita, mal pensada e mal executada”.

Os brancos são alunos que se saíram “bem no vestibular”; “rejeitados” em troca de quem “se saiu menos bem”; “os remediados”; os que estão “no desejado patamar de autonomia e valorização”; aqueles que possuem “famílias brancas e pobres” que lutam pela “boa escolaridade”; aqueles cujo lugar será “concedido a outro”. Já os negros e alunos de escola pública são “minorias” de “gênero”, “raça” ou “condição social”; aqueles que estão em “desvantagem”; aqueles que precisam desse “destaque especial”; aqueles que se saem “menos bem” no vestibular e são de “origem africana”; menos “capazes”; aqueles que precisam desse “empurrão”.

Pela análise dos marcadores avaliativos da articulista, é possível refletir da seguinte forma: se o vestibular é “sacrifício”, “disciplina”, “estudo”, “gastos”, quem se sai bem é porque se sacrificou, teve disciplina, estudou, gastou. Quem se sai bem no vestibular, segundo a autora? O que fica subentendido com relação a quem não se sai bem? Os brancos se saem bem no vestibular, subentendendo-se que negros e alunos de escola pública não se sacrificaram, não estudaram, não gastaram, nem foram disciplinados.

De acordo com as apreciações instituídas, a família dos brancos luta pela “boa escolaridade”. Não há menção da família dos negros ou alunos de escola pública, deixando subentendido que as famílias dos negros e de alunos de escolas públicas não lutam pela boa escolaridade.

O termo *verborragia* significa grande abundância de palavras, mas com poucas ideias. Ao usar a expressão verborragia populista, pode-se dizer que esse termo está interligado com a expressão de que as cotas constituem uma ideia “esquisita, mal pensada e mal executada”, já que verborragia populista seria uma argumentação vazia ligada aos interesses populares, entretanto, popular no sentido de se aproximar das classes de menor poder aquisitivo. Colocar as cotas como ideia mal formulada e executada, portanto, reforça a expressão, deixando subentendido que a elaboração dessas ideias parte das classes desfavorecidas e, por isso, não são bem formuladas.

Outras estratégias argumentativas podem ser exploradas como a passividade do sujeito ou a utilização de recursos gráficos, como o sinal de dois pontos, já no título. A autora sugere no título que pretende explicar o problema das cotas sob duas óticas - aquilo que é justo e aquilo que é injusto na reserva de vagas. Após a análise das marcas

apreciativas, é possível questionar o aluno se a autora cumpre o que anuncia, já que o seu posicionamento é contra a política de cotas e, para defendê-lo, a retoma apenas pela ótica do que parece ser justiça e/ou injustiça aos brancos.

Antes da proposta de produção, podem ser inseridos outros artigos, nos quais o uso de marcadores avaliativos seja diferente, de modo que o aluno possa comparar variados veículos jornalísticos, seus respectivos perfis editoriais e possam ser analisados outros recursos linguístico-discursivos, como os organizadores textuais, a progressão temática, a coesão referencial, etc.

Após ter analisado, conforme a ordem metodológica exposta por Bakhtin/Volochinov (2004), o contexto extraverbal mais imediato (data de publicação, seção, autora), o aluno foi inserido na prática social que perpassa a produção de um artigo e pode ser convidado a exercer essa prática, elaborando uma reposta, tomando o gênero artigo de opinião como meio de expressar seu posicionamento diante de um fato relevante para a sociedade. A proposta de escrita pode sugerir o mesmo caminho percorrido na análise, na qual o estudante pesquise os fatos mais recentes em jornais e revistas para mobilizar a sua produção. O aluno passa a ser a autoridade competente que discutirá um assunto⁶.

Na totalidade de uma coleção didática, considerando que há várias atividades de produção de textos argumentativos, após cada uma, poderia ser inserida uma atividade de reflexão sobre a língua, aprofundando um dos aspectos linguístico-discursivos estudados, de modo que, ao final do ensino médio, todos esses recursos tivessem sido trabalhados em diferentes textos. Por tratar-se do livro do primeiro ano, poderia haver um capítulo sequencial que aprimorasse o estudo das pessoas gramaticais e seus papéis sociais nelas representados no texto em discussão.

Considerações finais

Neste artigo, o objeto de análise foi uma atividade didática da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2008), destinada ao ensino médio. A finalidade foi demonstrar o encaminhamento linguístico-discursivo oferecido pelos autores para levar o aluno à produção de um artigo de opinião. A partir dessa análise,

⁶ Conferir roteiro completo de produção em ROCHA (2010).

propôs-se uma possibilidade teórico-metodológica para o ensino da escrita argumentativa em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

No momento de inserção de um artigo de opinião na esfera escolar, há características coercitivas da esfera jornalística, como, por exemplo, o perfil do jornal ou revista, composição verbo-visual da página, estilo, conteúdo temático que devem ser considerados. Ao trazer o texto para a esfera escolar, com finalidades didáticas, os autores de *Português: Linguagens* privilegiaram e trabalharam o conteúdo do texto e os aspectos prescritivos da língua, sem completar essa perspectiva com os elementos da esfera original de produção, circulação e recepção, o que daria mais condições de o aluno vivenciar, compreender e produzir o gênero destacado. As atividades de leitura, produção, análise de textos devem articular aspectos gramaticais, prescritivos da língua, à reflexão em torno de uma prática social.

Em diálogo com o livro, o encaminhamento didático proposto sugere de que forma algumas especificidades da esfera jornalística podem ser estudadas nas práticas escolares de ensino de produção escrita, marcando uma possibilidade de unir as várias atividades didáticas implicadas na leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua. Referente à produção escrita, a análise e a reflexão dos procedimentos linguístico-discursivos utilizados permitem que o aluno os incorpore a sua produção, para construir sentidos e marcar sua posição.

A leitura e a interpretação são primordiais para a produção escrita argumentativa, pois permitem analisar e discutir os posicionamentos colocados na teia discursiva instaurada socialmente, inserindo o aluno na discussão da questão analisada, ou seja, na prática social. Não há escrita sem leitura, sem reflexão, sem a adoção de um ponto de vista. O aluno precisa encontrar o seu lugar como leitor e produtor de textos, para mobilizar o desejo de manifestar sua opinião, estabelecendo o lugar social de onde fala, com quem dialoga e para quem seu texto se dirige.

Do mesmo modo que não há escrita sem leitura, não há leitura nem escrita sem a língua, pois ela constitui o aluno como sujeito atuante, autor, que domina recursos que marcam sua posição e seu papel na sociedade. Pelo texto, no fluxo das interações discursivas, materializado pela língua portuguesa, o aluno poderá se expressar sobre algo, em uma dada situação e com objetivo específico. Na concepção bakhtiniana, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a língua como

sistema abstrato de normas, mas como palavra carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial.

O encaminhamento teórico-metodológico é marcado pelo seu inacabamento, pois não há ainda resposta para muitas questões que emergem. Acredita-se, porém, que adotar a perspectiva dialógica para o ensino de língua portuguesa contribui para a elaboração de atividades didáticas que possam refletir as diferentes formas de concretização da língua. Dessa maneira, o jovem passa a tomar a palavra do outro na interlocução para poder pronunciar a sua própria palavra, em diferentes contextos dialógicos, e assim mostrar novas e diferentes possibilidades semânticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306. [1951-53]

_____. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002, p. 71-210. [1934-5].

BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2001.

_____; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-78.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1. sem. 2009. Disponível em: <<http://www.linguagememoria.com.br>> Acesso em: 16 abr. 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 6. ed. reform. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Atual, 2008.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: Diálogos com um livro de português*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17_regina_braz.pdf>

Recebido em 04/03/2012

Aprovado em 20/06/2012