

ATIVIDADE DE ARGUMENTAÇÃO COTIDIANA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA DO MAGISTÉRIO – CONTRAPONTO E PERSPECTIVAS¹

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira LIMA² (UFAL)

RESUMO: Objetiva-se apontar indícios de *posição crítica-argumentativa* de sujeitos do curso normal de uma escola pública da cidade de Maceió e as implicações de um trabalho voltado para o desenvolvimento dessa posição. Numa perspectiva de contextualização das práticas discursivas, registraram-se acontecimentos e, junto ao professor, elaboraram-se propostas para exercício dos potenciais de desenvolvimento da argumentatividade. Ponderando que o sujeito elabora sua fala considerando o outro e a si mesmo diante do outro, num processo dialógico de constituição macro/micro discursiva de sentido (BAKHTIN, 2003), buscou-se um trabalho que procurasse articular o potencial lingüístico/argumentativo com a possibilidade permanente de problematização dessa prática discursiva.

ABSTRACT: This work aims to show the traces of a critical/argumentative position by “normal education” individuals in a public school in Maceió, and the implications of a work which develops this position. Within a perspective which contextualizes discursive practices, happenings were registered and, in order to develop students’ argumentative potential, special activities were organized join with the teacher. Assuming that individual elaborates his/her speech considering the other and him/herself before the other, in a dialogical process of macro/micro construction of the meaning (Bakhtin, 2003), one tried to articulate both linguistic/argumentative potential and the permanent possibility of questioning this discursive practice.

1. Introdução

O poder da palavra é inominável. Ela constrói, destrói; ajuda, atrapalha; esclarece, obscurece. Os sujeitos, por sua vez, estão imersos em significações aparentemente já postas. Eles são constituídos como sujeitos por significarem sujeitos e por se autodenominarem a partir do que parece ser e do que parece não ser. Nas sociedades complexificadas em que estão imersos, os sujeitos também se realizam complexos.

Apesar dessa aparente desordem, existe o estabelecimento de “certezas”, constantemente renovadas, nas atitudes discursivas. E esse é o aspecto primeiro das relações sociais. As “verdades” postas têm, por trás, intenções de legitimação normativa de determinados ideários que privilegiam certos grupos em detrimento de outros. Esses ideários são transmitidos via linguagem. Ainda na ordem das relações sociais, é importante ressaltar que, mesmo nos níveis mais elementares, a linguagem constitui o *arame farpado* que impede o acesso ao poder (GNERRE, 1998, p. 22).

A pergunta que surge dessas reflexões é: “Como possibilitar ao sujeito o acesso ao movimento de mascaramento³ sócio-discursivo e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe a possibilidade de posicionar-se diante desse movimento?”. Diante do exposto, um possível caminho a seguir seria o trabalho com o reconhecimento dos processos argumentativos e, conseqüentemente, com a tentativa de desvelamento do intuito discursivo do outro⁴.

¹ O que se apresenta neste artigo está inserido nas reflexões de uma pesquisa de dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística (PPGLL), financiada pelo Cnpq, ao mesmo tempo que também se encontra vinculado ao grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de língua em LM e LE”, cadastrado no mesmo diretório da instituição de fomento citada.
² ritasouto@ig.com.br

³ Chama-se de mascaramento não somente no sentido de falseamento, mas, principalmente, por considerar que a linguagem se transfigura de acordo com a intenção posta no momento de seu acontecimento.

⁴ Bakhtin (2003, p.302) diz que, no ato de interação discursiva, o interlocutor considera o outro para a elaboração de um discurso. O autor determina ainda que há escolhas que se operam nesse processo de elaboração a partir da consideração do outro, a saber: a) escolha de gênero; b) de procedimentos composicionais; e c) de meios lingüísticos. Neste artigo, adota-se a reflexão de Bakhtin (op. Cit) sobre intenção (intuito) discursiva (o) e, a partir da idéia de que há essa consideração do interlocutor— para quem se dirige um discurso, num trabalho de antecipação —, da mesma forma, há um processo de sentido inverso, ou seja, a partir do que se pressupõe do outro, pode-se descobrir as antecipações que o outro fez, usando determinadas escolhas, para que lhe fosse endereçado aquele discurso. A pergunta é: “O que o outro quer de mim para falar desse jeito?”.

2. A argumentação cotidiana e a constituição de um sujeito argumentativo de *autonomia relativa*

Sabendo-se que a educação direciona a formação de certo tipo de sujeito, num dado contexto histórico-social-econômico, o ato de planejar pode suscitar, no âmbito das relações sociais, uma ação intencional educativa/reflexiva (CAVALCANTE, 2002). Para que isso ocorra, essa ação precisa ser planejada.

O fato de a escola não preparar o aluno para “desconfiar” do que está lendo/ouvindo faz com que ele pense também que sua própria produção não comporta – seja escrita, seja falada – *intenções* específicas ou não reproduza discursos incutidos como “verdades”. Se esse aluno for capaz de duvidar do outro, questionar o dito, problematizar o dado, ele, por conseguinte, terá mais condições de construir discursos para fins específicos, argumentando. Esse caminho pode ser percorrido com a análise dos procedimentos discursivos da argumentação, pois se acredita, aqui, que a “prática argumentativa é sempre ‘meta-argumentativa’; em outros termos, ela é indissociável da análise crítica dos argumentos”. (PLANTIN, 1989)⁵

Como Koch (2000, p. 19), entende-se que as relações interativas, dadas pela/na língua, são inerentemente argumentativas e, como Perelman e Olbrechts (2005), distingue-se a argumentação como aquela direcionada a uma ação precisa, a ser desencadeada no auditório. Segundo ainda Perelman e Olbrechts, a argumentação deve excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo a desencadear uma adesão intensa.

Para Vigner (1988, p. 112-113), a “aquisição” (apropriação)⁶ da argumentação ocorre por duas formas distintas, a saber, pelos *componentes* e pelos *procedimentos*. Os componentes, ainda segundo esse autor, estão atrelados ao nível frasal, e os procedimentos, ao nível discursivo. Ele fala também que se pode criar o hábito no aluno ao “manipular” formas básicas da construção da argumentação em exercícios, mas, ao mesmo tempo e coerentemente, considera que não se pode reduzir a prática argumentativa a um “inventário de estruturas léxico sintática”. No entanto, ele propõe que os componentes devam ser “adquiridos” pelos alunos e o trabalho com os procedimentos deva se dar numa etapa posterior. Ao contrário do que defende o autor, acredita-se que as formas lingüísticas e os procedimentos de uso dessas mesmas formas no discurso, devam ser trabalhadas não de forma dicotômica, mas sim como constituintes de um único acontecimento. Tampouco esses níveis de reconhecimento devam obedecer a uma progressão pré-estabelecida, ou seja, não se considera que o conhecimento das formas dos componentes argumentativos, descontextualizadas, possam funcionar como parâmetro para seu uso efetivo. Essa postura é justificada pela concepção de língua que permeia este trabalho que é aquela vista no contexto de uso, servindo a propósitos explícitos ou não.

Logo, acredita-se que trabalhar com a defesa de posições, intenções e objetivos, no intuito de estabelecer a conduta de posicionamento do sujeito leitor e produtor de textos (orais e/ou escritos), é um possível caminho para a constituição de um sujeito de autonomia relativa.

Zozzoli (2006) define o sujeito como relativamente autônomo estabelecendo a diferenciação, junto com Renaut (1995), entre autonomia e independência. A autonomia, por sua vez, pressupõe o movimento de intersubjetividade e não a concepção de sujeito absoluto, dono de seu dizer. O termo relativa é justificado por Zozzoli (op. Cit) por se acreditar que a autonomia é oscilante, instável, mesmo a um único sujeito e também por nunca ser plena. A partir dessas reflexões, neste trabalho considera-se que o sujeito, apesar de estar inserido numa configuração econômica-histórica-social constituída a priori, ele também faz parte dessa constituição que parece ser previamente dada, e, fazendo parte desse construto, logo, é peça significativa e significada, pode modificar e ser modificado.

Vive-se em sociedade e essa realidade a que não se pode fugir, faz-se considerar que o *outro* sempre faz parte da subjetividade. Nos vários núcleos que compõem a relação de determinado sujeito, os objetivos, anseios, características que subsidiam a identidade desses núcleos são diferenciados e respondem, por sua vez, a diferentes ordens de determinações. Nas diferentes trocas que se estabelecem nesses diferentes grupos, o que se compõe ao final (e em processo) é um sujeito feito por outros e participante ativo da feitura do outro. Argumentar é o que se faz constantemente nessa situação de inter-constituição. Denomina-se argumentação cotidiana a essa conjuntura de permanente defesa de si mesmo para o outro e vice e versa, pois integrar-se ao universo do outro é traduzir-se em realidade para esse, através da argumentação (ABREU, 2006, p. 10).

⁵ Tradução da autora deste texto.

⁶ Prefere-se o termo apropriação a aquisição, por este último trazer uma conotação teórica outra da que Vigner constroe em seus textos.

3. A pesquisa – a escola e o trabalho com a argumentação

Apesar de ser uma prática “natural” das relações humanas, na escola, a argumentação pode ser (e deve ser) não só explicitamente estimulada como atividade permanente, mas também questionada em suas bases constitutivas. Uma pergunta deve sempre constar nas práticas tanto de leitura do texto, como também de produção: “Por que se escreveu/disse isso?”. Essa pergunta pode estruturar outras, como: “Por que se escreveu/disse isso *dessa forma* (com esse gênero, nesse veículo de informação, com esse tipo de letra/som, etc)?

Por crer que o trabalho com a argumentação deva ocorrer logo nas séries iniciais, optou-se por trabalhar com o curso normal (antigo magistério), já que esse curso prepara profissionais para atuar no ensino infantil e fundamental (do primeiro e segundo ciclos). Desenvolvendo um trabalho junto aos futuros professores, pressupô-se que a multiplicação dessa postura argumentativa defendida será, de alguma forma, refletida nas práticas futuras desses profissionais, ou pelo menos considerada.

Após um período de observação de cunho etnográfico em sala de aula (LUDKE, 2004), foi efetuada uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005, BARBIER, 2006) nesta mesma sala, numa parceria entre professor e pesquisadora. O intuito era abordar, com os alunos, os procedimentos e os componentes argumentativos (VIGNER, 1988), num trabalho primeiro de descoberta de possíveis intenções nos discursos alheios e, posteriormente, em seus próprios discursos.

Abaixo, descreve-se como se deu a pesquisa e as implicações observadas.

As aulas observadas, na turma do 3º ano do Curso Normal⁷, eram de língua portuguesa e as atividades efetuadas foram descritas em notas de campo e/ou gravadas em áudio pela pesquisadora. Eram produzidas, após cada aula, micro-análises, utilizando-se do material coletado (gravações, leitura das notas de campo, leitura/escuta dos textos escritos/falados pelos alunos), para o planejamento do passo seguinte a ser executado em sala de aula. Os retornos obtidos, a partir dos encaminhamentos produzidos por essas pequenas análises, eram novamente considerados, num processo de reflexão permanente no qual estavam inseridos o professor e a pesquisadora.

Dentro de uma postura reflexiva e não normativa, observou-se, principalmente, como o trabalho com a argumentação refletiu e refratou no processo de produções desses alunos, tornando-os responsáveis por sua própria aprendizagem.

Inicialmente, optou-se por fazer um período de observação, como foi dito acima, com o propósito de se conhecer o ambiente em que se pretendia trabalhar. Por dois meses, a pesquisadora assistiu às aulas e coletou dados. Após esse período, foi aplicado um questionário que, basicamente, perguntava quais as perspectivas do aluno para o futuro, quais os temas que eles preferiam trabalhar no curso de formação e o porquê de terem optado por fazer o curso.

A partir das respostas obtidas, foi possível perceber que, em sua maioria, os alunos visavam uma qualificação para o mercado de trabalho e os temas preferidos estavam relacionados ao ensino e aprendizagem. Com essas respostas, foi possível desenvolver atividades que se relacionassem com os interesses dos alunos, pois que se levou em conta que o tema que é trazido para sala de aula é um dos importantes fatores de influência no processo educativo.

Primeiramente, pediu-se que os alunos defendessem determinada proposta pedagógica, por eles montada⁸. Em seguida, alguns dos textos produzidos foram analisados por todos. A escolha dos textos foi aleatória e foram omitidas as identificações de seus autores.

Posteriormente, os alunos fizeram uma outra produção, contextualizada da seguinte forma: eles iriam “fazer de conta” que estavam em uma secretaria da escola e que algum funcionário da coordenação tinha pedido que escrevessem algo sobre si mesmos, tentando convencer a escola para que fossem contratados. Esses textos foram lidos e armazenados para uma atividade feita após a terceira etapa da pesquisa que será descrita logo abaixo.

Como terceira atividade, já que se estava em período de eleição, foi pedido para que os alunos apontassem os procedimentos argumentativos que eles pudessem perceber em determinado panfleto político, escolhido pela pesquisadora em acordo com o professor. Abaixo se transcreve⁹ parte da aula em que o panfleto foi trabalhado:

⁷ O curso tem o total de 4 anos.

⁸ A análise dessa atividade não será considerada neste artigo e, por esse motivo, não se observa a necessidade de detalhamento dessa, apesar de, ao mesmo tempo, considerar ser importante citá-la para que se perceba este estudo como recorte de um processo maior de investigação.

⁹ As marcações para as transcrições foram as seguintes:

P – Então veja bem/ a gente tem um texto// (XXX) que é uma propaganda política/ que quem escreveu aí:: com uma intenção não é? Com intenção de quê? Qual foi a intenção?//

A- Ganhar voto / no caso | ganhar voto

P - | ganhar voto / nesse caso do aluno né¹⁰?

A- É.

P- E aí::/ a gente tem:: (xxx) Qual foi a estratégia? O que foi que ele usou pra tentar::/ esse voto / conseguir esse voto do aluno?/ a gente vai fazer essa leitura/ e lembrando que a gente tá mexendo com a leitura e a produção / a gente produz com uma intenção e lê também com uma intenção / então a gente vai ler (xxx) para que gente possa perceber de que modo se deve escrever quando se quer atingir algum fim/ não é?// Aí eu queria que a gente lesse isso compartilhadamente / é / eu começaria primeiro e alguém leria o segundo / vendo assim de que modo certamente se lê um texto como esse/ né

[...]

usando P- | Nesse 1º parágrafo o que foi que ele utilizou que vocês compreenderam que ele tá

Carla- | Religião

P- Como? // É o quê? Como religião?/ Como?

Carla- Porque ele falou *como um jovem cristão*, quer dizer que ele é uma pessoa de bem / porque quem é uma pessoa que é religioso é uma pessoa de bem / então //

Professor- O que vocês acham da idéia de Carla

AA – Concordo.

[...]

Ana- Ele TÁ USANDO isso!

Carla¹¹ aponta um possível procedimento argumentativo, utilizado pelo autor. Ana acrescenta que ele está usando a informação para um fim específico. Os alunos, neste dia da leitura do panfleto, criaram, junto com o professor, algumas possíveis definições para nomear o que o autor estava utilizando para argumentar em seu texto. Os procedimentos foram nomeados pelos próprios alunos e foram escritos no quadro pela pesquisadora. Eles levantaram as seguintes estratégias argumentativas:

1. Identificação de acordo com a maioria;
2. Objetividade;
3. Fatos

O ponto 1 se referia ao que foi levantado pela aluna Carla, o fato de o político identificar-se como cristão com o possível propósito de representação de uma “classe”. O ponto 2, para os alunos, significava o emprego de um léxico que apontava para uma objetividade (ou procura desta), eles exemplificaram com o uso dos termos *certeza, farei*¹². Já o ponto 3 era construído pelo fato de o candidato exemplificar com atos já realizados sua pretensa postura política.

Essa prática de construção teórica — em que os alunos puderam dar nomes as estratégias de argumentação— despertou o interesse geral da turma, todos queriam participar da confecção desse pequeno

A	— aluno
AA	— alunos
/	— pausa curta
//	— pausa mais longa
(xxx)	— trecho não compreendido
:	— alongamento de vogal
palavras maiúsculas	— voz alta
!	— entonação exclamativa
?	— entonação interrogativa
	— traço que liga trechos falados simultaneamente

¹⁰ O professor afirma que o candidato pretende “ganhar voto do aluno” porque, no panfleto, o candidato direcionava sua fala para “Os alunos de Alagoas”.

¹¹ Todos os nomes que são utilizados são fictícios.

¹² Este ponto relaciona-se com o que Vigner (op. Cit) chama de componente argumentativo, ou seja, aquele “item” ou “marca” no enunciado que teria uma ligação com a frase e não com o discurso. Neste trabalho não se distingue essa diferenciação, pois se acredita que mesmo esses componentes argumentativos, que o autor citado aponta, têm incondicionalmente relação direta com o discurso. No entanto, a consideração que se faz a essa bipolaridade justifica-se metodologicamente na análise dos dados.

exercício. Foi possível demonstrar, com essa atividade, que o movimento de reflexão com/para a linguagem pode seguir uma rota contrária ao que se vê comumente. A prática observada em sua maioria é a memorização dos termos gramaticais, seguida da leitura de um texto para uma posterior busca/emprego do que foi memorizado. A ordem inversa proporcionou um trabalho diferenciado e uma pequena “emancipação” do *fazer/saber* que ocasionou, em seguida, na repetição dessa prática, mesmo que induzida, como poderá ser visto mais adiante.

A prática de construção do *fazer/saber* repetiu-se quando se solicitou que buscassem, em suas próprias produções — a carta contextualizada, que já foi referida anteriormente—, os procedimentos de argumentação por eles utilizados. É importante ressaltar que essas produções foram solicitadas antes do trabalho com o panfleto, como já foi dito, portanto num momento em que ainda não se tinha promovido um trabalho que se alertasse para os modos diferentes de possibilidade argumentativa. Pediu-se que eles escrevessem a carta, esses textos foram recolhidos e, após duas semanas, retornou-se com eles para sala de aula para que lessem suas próprias produções e as analisasse da forma como fizeram com o panfleto, só que por escrito e não oralmente.

Observou-se que a análise dos procedimentos, efetuada pelos alunos em suas próprias cartas, teve um salto qualitativo em relação ao que foi observado na análise do panfleto, uma vez que a análise realizada pelos alunos, nessa segunda etapa, foi bem mais aprofundada. A reflexão crítica que efetuaram de seus próprios textos ocasionou uma postura diferenciada em sala de aula, pois todos apontaram o que consideravam como inadequado em suas produções para o fim a que se pretendia (conseguir um emprego), ou o que deveriam ter utilizado. Como exemplo disso destaca-se abaixo um trecho de uma das produções dessa auto-análise argumentativa. Em negrito, estão expostas as considerações que a própria aluna fez em relação a sua primeira produção que está transcrita em itálico:

Durante um Estágio recente aprendendi¹³ métodos atuais com professores capacitados na educação. (Ficou repetitivo sempre falando o que fez, poderia falar mais o que pode fazer para ser selecionada)

Apesar de, neste momento da produção, ela não ter categorizado o procedimento usado, como tinha sido a proposta de atividade feita pelo professor e como tinha sido realizado por todos, na atividade com o panfleto, ela traz uma *avaliação do todo* de sua produção e aponta para uma proposta. Essa preocupação denota além de uma linha de raciocínio centrada no objetivo/causa da escritura da carta, uma visão complexificada do macro discurso do texto, explicitada principalmente pelo *ficou repetitivo sempre falando o que fez*.

A exemplo desse tipo de análise que se demonstrou acima, apresentando um nível mais macro-discursiva do texto, temos um outro da seguinte forma:

Estou usando o argumento da auto-valorização para mostrar as minha qualidades.

Uma outra aluna diz que sentiu que usou a palavra *amor* em seu texto porque, segundo suas palavras, *o amor toca as pessoas*. Essa mesma aluna traz a seguinte análise de um outro trecho de sua produção:

Buscarei sempre está¹⁴ atualizada e atenta a meus alunos, para que eles, que é realmente para quem trabalhamos, gostem de estudar, e aprendam verdadeiramente. (coloquei os mais interessados no argumento para convencê-los)
Agora fica a critério dos senhores [...] **(Apelação para que escolham porque eles podem errar)**

Pode-se perceber que essa aluna promoveu um *movimento de diálogo* com o que ela mesma tinha produzido. Essa resposta ativa (BAKHTIN, 2003, p.271-272) que se destaca do trecho selecionado, não se dá apenas numa via única de compreensão do lido. Intrigantemente, pela natureza da atividade planejada, há uma complexidade inerente a essa singularidade de leitura a ser efetuada pelo próprio autor do discurso. Como os alunos escreveram a carta e, após algumas semanas, receberam-na de volta, eles são leitores de suas

¹³ Todas as produções foram transcritas da forma em que foram elaboradas pelos alunos.

¹⁴ Esse fenômeno dos empregos equivocados do: *esta, está e estar* ocorreram com certa frequência, o que ocasionou o planejamento de uma aula direcionada para a tentativa de elucidação desses empregos.

próprias intenções. A compreensão ativa se dá num movimento de leitura de um intuito discursivo primeiro. Bakhtin (idem, p. 272) diz que o falante (o produtor) não espera uma compreensão passiva, ele quer uma resposta, uma participação do outro, ele tem um objetivo ao elaborar sua fala. E, nesse contexto ocorrido, não só o discurso é lido e considerado, mas, principalmente, a expressão persuasiva que exprime certas intenções de objetivos são apresentadas na análise. Algumas dessas intenções até poderiam passar despercebidas por não estarem de forma explícitas no texto, como é o caso *dos mais interessados* na contratação.

Faz-se importante dizer neste momento que, com a afirmação supracitada, não se pretende dizer que “o sentido” está dado com esse movimento de explicitação de intenções. Essa reflexão da aluna não é a revelação da significação somente *dada* pela materialidade lingüística, mas o surgir de uma interação implícita que agencia a revelação de sua *autonomia relativa* (ZOZZOLI, 2006). Como já foi dito anteriormente, acredita-se que o sentido é construído no momento enunciativo e tampouco depende somente de um dos interlocutores. Bakhtin (2003, p.294) diz que o discurso de um sujeito é formado e desenvolvido numa interação *constante e contínua* com o enunciado do outro. Apesar de falante e ouvinte estarem inseridos num contexto, permeado de expectativas mútuas (GNERRE, 1998, p. 06), as escolhas são feitas não só *a priori*, mas são, como vimos com Bakhtin, constituídas no desenrolar do emaranhado de significações construídas no momento enunciativo, portanto factíveis em equívocos.

Se o que foi dito vai ser significado pelo leitor da mesma forma, neste contexto, é impossível dizer, mas a construção reflexiva de um texto revela a tentativa de abarcamento de uma possibilidade de interpretação, visando determinado objetivo. Quanto mais o autor tiver consciência desse trabalho, tentando cercar suas próprias construções, sabendo das possibilidades várias de significações, mais ele será capaz de realizar um trabalho argumentativo eficaz para determinado propósito e, assim, exercer sua condição de sujeito responsivo ativo. Essas noções de constituição do texto, de constituição de intenções e da própria constituição de sujeito devem ser atividades privilegiadas na escola, seja em que nível formal o aluno esteja inserido. Deve-se instigar para que o aluno se pergunte constante e continuamente: *digo que é isso “agora”, poderia ser diferente “depois”, numa outra situação, com um outro interlocutor?*

4. Reflexões finais

A prática argumentativa geralmente é introduzida, de maneira formal e institucionalizada, nos últimos anos do ensino fundamental e nos que se seguem no ensino médio. No entanto, pensa-se, que deveria ser uma prática considerada mesmo nas séries iniciais, pois ela promove aos sujeitos uma possibilidade de *posicionamento, enfrentamento e defesa*. Esse processo citado é necessário para que se possa obter dos alunos a resposta ativa que se reclama há muito no âmbito das pesquisas lingüísticas, educacionais e de outras áreas que observam o sujeito em sua relação com o social.

Vale destacar a importância do trabalho emancipatório no contexto em que se deu, pois os sujeitos envolvidos serão, ou já estão sendo, professores do ensino fundamental e, logo, responsáveis pela formação de outros tantos sujeitos.

5. Referências Bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 7.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo : HUCITEC, 2004.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. São Paulo: Líber, 2006.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Planejamento de ensino: organização política da ação pedagógica*, mimeo, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, Chaim e Lucie. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATIN, Christian. *Argumenter*. Thèse, Université de Bruxelles, Paris: CNDP, Fiche n° 3, 1987/1988. (mimeo)

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. Cortez: 2005.

VIGNÉR, Gerard. *Técnicas de Aprendizagem da argumentação escrita*. In GALVES et all. (orgs) *O texto: Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. Texto apresentado no GT de Lingüística Aplicada de 2005 da Anpoll.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção escrita em língua materna e em língua estrangeira : interfaces*, Mimeo, 2006.