



## GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS: PROFESSOR E ESTUDANTE(S) PARCEIROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

ARNEMANN, Aline Rubiane<sup>2</sup>; SANTOS, Patricia dos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o encaminhamento da escrita argumentativa em sala de aula, a partir da perspectiva de trabalho com gêneros textuais em sala de aula Dolz e Schneuwly (2004), com base em duas pesquisas de pós-graduação, Arnemann (2017) e Santos (2017), vinculadas à linha de pesquisa *Linguagem e Interação* do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. As pesquisas aconteceram em escolas de Educação Básica, na cidade de Santa Maria-RS, com estudantes de Ensino Médio, e exploravam, também, fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981). Constituem nosso aporte teórico a Linguística do Texto, com base em Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2008) e Koch (2014); a Pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011) e Burns (1999) e a perspectiva de gêneros textuais por agrupamentos, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004). Os resultados obtidos referem-se aos avanços no processo de escrita argumentativa dos participantes das referidas pesquisas. Por fim, compreendemos que trabalhar a escrita, envolvendo gêneros textuais, é fundamental no cenário educacional atual, bem como é essencial discutirmos sobre gêneros na formação docente.

**Palavras- Chave:** Gêneros textuais. Escrita argumentativa. Educação básica. Formação de professores.

**Abstract:** This work aims to reflect on the routing of argumentative writing in the classroom, from the perspective of working with textual genre in classroom Dolz and Schneuwly (2004), based on two graduate research, Arnemann (2017) and Santos (2017), linked to the *Language and Interaction* research line of the Postgraduate Program in Letters - PPGL - of the Federal University of Santa Maria - UFSM. The researches were carried out in schools of Basic Education, in the city of Santa Maria-RS, with high school students, and also explored textuality factors proposed by Beaugrande and Dressler (1981). They are our theoretical contribution to Text Linguistics, based on Beaugrande and Dressler (1981), Marcuschi (2008) and Koch (2014); the research-action, according to Thiollent (2011) and Burns (1999) and the perspective of textual genres by clusters, according to Dolz and Schneuwly (2004). The results obtained refer to the advances in the argumentative writing process of the participants of the mentioned researches. Finally, we understand that working on writing, involving textual genres is fundamental in the current educational scenario, and it is essential to discuss genres in teacher education.

<sup>1</sup> Este trabalho provém de reflexões de duas dissertações de mestrado: Arnemann (2017) e Santos (2017), as quais foram orientadas pela professora doutora Vaima Regina Alves Motta.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), agência financiadora da pesquisa CAPES. E-mail: arnemannaline@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora na Escola de Ensino Fundamental Batista. E-mail: patriciasantosj84@gmail.com



**Keywords:** Textual genres. Argumentative writing Basic education. Teacher training.

## INTRODUÇÃO

Neste espaço, tratamos acerca do trabalho com gêneros textuais do campo argumentativo (artigo de opinião, carta aberta e redação do ENEM<sup>4</sup>), na escola básica, a fim de enfatizar a importância de: a) explorá-los para promover a reflexão no ensino de língua materna; e b) abordá-los na formação de professores, seja na graduação ou pós-graduação. Para dar conta disso, tomamos como base nossas dissertações de mestrado - Arnemann (2017) e Santos (2017) - nas quais exploramos a proposta de trabalho com gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino e aprendizagem de produções textuais de caráter argumentativo.

Após nos licenciarmos em Letras, professoras então, preocupadas com a aprendizagem de língua materna no cenário nacional, uma das motivações comuns que tivemos foi buscar qualificação profissional. Assim, ingressamos no curso de Mestrado (Estudos Linguísticos) e situamos nossas pesquisas em uma perspectiva que visa a estreitar os laços entre pós-graduação e educação básica.

Ao longo do mestrado, realizamos estudos na teoria que configurou nosso aporte teórico para o trabalho com produção textual argumentativa, a Linguística do Texto (LT), representada, principalmente, por Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (2008), Koch (2014) e Koch e Elias (2014). Empregamos a Pesquisa-ação, Thiollent (2011) e Burns (1999) como metodologia de pesquisa. Além disso, trabalhamos com a perspectiva genebrina de gêneros textuais, consoante Dolz e Schneuwly (2004).

Esses pontos são comuns nas duas pesquisas. Dentre as peculiaridades de cada estudo, sobrelevamos que, em Arnemann (2017), a informatividade teve papel central e, em Santos (2017), a intertextualidade. Esses princípios de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981) foram empregados no processo de ensino e aprendizagem de textos. Outro ponto que destacamos é a realização de ambas as pesquisas em sala de aula, em duas escolas, localizadas na região central da cidade de Santa Maria, RS, também, cada uma, com algumas particularidades.

---

<sup>4</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.



A pesquisa de Arnemann (2017)<sup>5</sup> foi realizada com estudantes concluintes de Ensino Médio noturno durante as aulas de Língua Portuguesa da turma em questão, entre os meses de agosto a dezembro de 2015. Por sua vez, a pesquisa de Santos (2017)<sup>6</sup> foi realizada no turno inverso ao turno em que os estudantes do segundo ano do Ensino Médio tinham aula, por meio de oficinas semanais, durante os meses de junho a outubro de 2015.

Realizada essa contextualização acerca das pesquisas, em que destacamos a base teórica na LT, o emprego da Pesquisa-ação enquanto metodologia e o uso dos gêneros em sala de aula, tratamos acerca de cada um desses pontos, para então, compartilharmos o encaminhamento com os gêneros do grupo do argumentar<sup>7</sup> com os estudantes. Por fim, apresentamos nossas reflexões acerca do que dispomos.

### Os subsídios buscados na Linguística do Texto

Beaugrande e Dressler (1981) dispõem que o texto é como um tecido. Comparamos: se o tecido for desmembrado, ele se torna um emaranhado de fios; o texto, se for desmembrado se torna um conjunto de frases e orações. Nesse viés, os teóricos alemães defendem que o texto é um evento comunicativo. Além disso, propõem que o texto, para se constituir enquanto tal, demanda apresentar textualidade. Nesse sentido, elaboram sete princípios de textualidade: coesão, coerência, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, esses dois últimos explorados em nossos trabalhos de mestrado.

Marcuschi (2008, p. 91, grifo nosso) assevera que “textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de *processabilidade cognitiva e discursiva*”. Nesse trecho, o autor apresenta a condição que subsumi os aspectos de ordem sintático-ortográfico nos textos, os quais, por muito tempo, na história do ensino de língua portuguesa, assumiram uma posição no topo da escala de prioridades do ensino de língua materna.

Felizmente, hoje, há teorias que dispõem de subsídios para explorar a *processabilidade cognitiva e discursiva*. Convém resgatarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), os quais investem em uma proposta de ensino de língua materna que

<sup>5</sup> Com registro no CAAE sob o número 45087515.1.0000.5346.

<sup>6</sup> Com registro no CAAE sob o número 45082715.2.0000.5346.

<sup>7</sup> Dolz e Schneuwly (2004) organizam os gêneros em grupos.



proporcione aos estudantes conhecimentos para interagir nas mais diversas situações comunicativas, tanto no âmbito escolar como extraescolar. Nessa perspectiva, Koch (2002) defende que a LT pode fornecer aos docentes os subsídios para desenvolver as atividades propostas pelos PCNs, visto que, de acordo com este documento, o ensino de língua materna deve preconizar o texto como objeto central de ensino e os gêneros.

Nesse sentido, mencionamos os principais conceitos da LT, os quais permitem embasar a posição de Koch (2002). Conforme Koch (2015), para a LT, a língua é o lugar da interação, em que o sujeito assume posição ativa. Nos termos da autora:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores-construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2015, p. 18).

A partir dessas acepções da LT, organizamos nosso trabalho com a produção textual em sala de aula, considerando os estudantes enquanto sujeitos ativos. Ao concebê-los dessa maneira, estamos validando suas capacidades de produzir textos, de acordo com o que as situações comunicativas requerem, ou seja, capazes de perceber o gênero textual, bem como suas características, em que a comunicação se inscreve a fim de atender ao seu propósito. No processo de aprendizagem de escrita argumentativa com gêneros textuais, percebemos, ainda, a grande valia do diálogo em sala de aula, ou seja, a troca realizada entre discentes e entre discentes e docente. Nesses momentos de interação, conhecimentos são construídos socialmente.

### **A Pesquisa-ação na sala de aula**

Conforme exposto em Santos (2017, p. 42), ao se reportar à Burns (1999), temos:

a pesquisa-ação se configura numa importante abordagem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de professores, além de proporcionar ferramentas para a melhoria do ensino em ambientes educativos e crescimento do professor/pesquisador.

Pontuamos essa asserção, pois ela esteve e está presente em nossa atuação e formação enquanto professoras e pesquisadoras. Entendemos que a Pesquisa-ação deve estar presente no



# XVIII

## Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado em Tecnologias  
na Educação a Distância  
III Mestrado em Trabalhos  
Científicos do PIBID  
VI Curso de Práticas Socioculturais  
Interdisciplinares  
VIII Encontro Estadual de  
Formação de Professores



agir docente e nas reflexões de nossa profissão. Assim, diante da limitação espacial deste trabalho, optamos por focalizar, embora sumariamente, alguns pontos dessa metodologia de pesquisa, conceituação e funcionamento. No viés de Thiollent (2011):

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 uma 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, 2011, p. 20).

Trabalhar com ensino e aprendizagem, em nossa ótica, diante, também, de nossa base sociointeracionista<sup>8</sup>, pressupõe a interação e atuação conjunta entre os envolvidos no referido processo: docente e discentes. Assim, ambos atuam de modo corresponsável e colaborativo para promover avanços na escrita argumentativa.

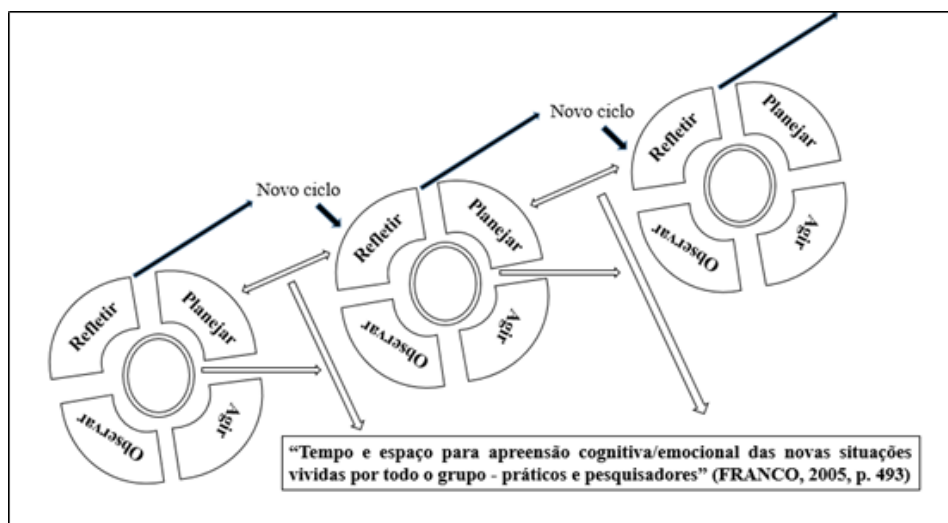
Ademais, consideramos pertinente destacar que a Pesquisa-ação vai ao encontro do trabalho docente, pois tem como base os seguintes passos: 1) planejamento; 2) ação; 3) observação; e 4) reflexão. Tais passos constituem um ciclo, o qual, quando finda, é realizado novamente, podendo adquirir uma caracterização espiralada, pois ao passar pelos mesmos passos, ao longo dos ciclos, avanços são angariados. Resgatamos em Arnemann (2017, p. 89) uma adaptação, para contribuir com a compreensão leitora:

---

<sup>8</sup> De acordo com os ideais de interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização e do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, propostos por Vygotsky (1991). Para maior compreensão: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. bras. SP: Martins Fontes, 1991.



Figura 1 - Ciclo-espiral da Pesquisa-ação



Fonte: Arnemann (2017, p. 89) adaptado de Carr e Kemis (1988).

Na figura 1, observamos as quatro etapas do ciclo da Pesquisa-ação e seu funcionamento espiral. Tal figura indicia o caráter temporal demandado por essa metodologia de pesquisa. Necessita-se de tempo para completar um ciclo e realizar os demais. Esse tempo, segundo Burns (1999), é fundamental, pois o pesquisador precisa se inserir em grupo social específico e passar a realizar um trabalho conjunto com os membros do grupo. É esse tempo, também, que corrobora na reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Destarte, segundo Burns (1999), para a Pesquisa-ação se constituir enquanto tal, é necessário que ocorram, no mínimo, sete encontros entre pesquisador e participantes de pesquisa. Entendemos que em Arnemann (2017) e Santos (2017) foi possível desenvolver tais ciclos de modo espiral ao longo dos quatro meses de trabalho colaborativo em sala de aula.

### A perspectiva genebrina de trabalho com gêneros textuais em sala de aula

No que tange aos gêneros textuais, tomamos como base a proposta do grupo de Genebra, representada, principalmente, por Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores, “o gênero é utilizado *como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares*, mais particularmente no domínio do ensino e da produção de textos orais e escritos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61, grifo nosso). Nesse sentido, os teóricos - que partem da concepção



bakhtiniana de gêneros do discurso<sup>9</sup> asseveram que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 64, grifo dos autores).

Para situar o trabalho com os gêneros na escola, os genebrinos postulam que os gêneros não são vistos como apenas instrumentos de comunicação, mas como objeto de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, os gêneros assumem uma posição relativamente fictícia, pois se instaura com fins de aprendizagem. Para organizar o trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ponderam sobre a seleção dos gêneros, de acordo com a fase de aprendizagem dos estudantes e os organizam em grupos, o que, em nosso ponto de vista, contribui com o trabalho docente. Desse modo, no quadro a seguir, dispomos os agrupamentos propostos pelos autores:

Quadro 1 – Agrupamento de gêneros de acordo com aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTE	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, Fábula Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, <i>Curriculum vitae</i> , Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico
Discussão de problemas controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.), Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas do saber	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista, Tomada de notas, Resumo de textos

<sup>9</sup> Por questões de espaço, não nos atemos ao tratamento dos gêneros do discurso. Assim, sugerimos a leitura de BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.



# XVIII

## Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestrado em Tecnologias na Educação a Distância  
III Mestrado em Trabalhos Científicos do PIBID  
VI Curso de Práticas Socioculturais Interdisciplinares  
VIII Encontro Estadual de Formação de Professores



		“expositivos” ou explicativos, Relatório científico, Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso, Instruções

Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Diante de nosso intento em priorizar o processo de ensino e aprendizagem de escrita argumentativa, trabalhamos com o grupo do argumentar. O gênero redação do Enem tem como característica principal apresentar uma proposta de intervenção no parágrafo conclusivo, com base nos argumentos defendidos nos parágrafos anteriores. A carta do leitor, por sua vez, consiste em uma resposta a um texto, com o intuito de agradecer, elogiar, sugerir, e/ou demonstrar posicionamento contrários. Já o artigo de opinião demanda a exposição de uma opinião e respectiva defesa dela em relação a um tema. É importante que os estudantes percebam as distinções entre os gêneros a fim de empregá-los adequadamente nas situações sociais.

### METODOLOGIA

A Pesquisa-ação orientou nossa interação com os participantes de pesquisa ao longo dos meses que estivemos em sala de aula. Como já tratamos, nosso trabalho envolveu os gêneros textuais no processo de escrita. Para desenvolvê-lo, adotamos um passo a passo de ações, orientadas pelo ideal da Pesquisa-ação, sinalizando os envolvidos em cada um dos passos, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Passos de ação e envolvidos na ação

Ciclo da pesquisa-ação	Passo	Envolvido(s)
Planejamento	a) seleção do tema;	Professor
	b) elaboração do comando de produção textual;	Professor
	c) Seleção de textos motivadores (por vezes, de mesmo gênero em que a produção irá se realizar, a fim de apresentar modelos aos estudantes);	Professor
Ação	d) Leitura e discussão dos textos motivadores, a fim de ativar os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos,	Professor e estudantes





	interacionais e textuais dos estudantes para o momento da escrita;	
	e) Apresentação do comando de produção textual, sinalizando o gênero em que a escrita será realizada;	Professor
	f) Realização da escrita;	Estudantes
	g) Entrega da escrita ao docente;	Estudantes
Observação	h) Avaliação textual-iterativa, materializada por meio de perguntas problematizadoras e comentários em forma de bilhetes orientadores;	Professor
	i) Devolução da escrita aos discentes;	Professor
	j) Observação do feedback registrado pelo professor no texto;	Estudantes
Reflexão	i) Realização da reescrita, com foco em aspectos que merecem qualificação, a partir das sinalizações do professor;	Estudantes
	j) Entrega da produção do discente ao professor;	Estudantes
	l) Avaliação textual-iterativa realizada com foco alterações realizadas a partir das sinalizações realizadas na primeira avaliação;	Professor

Fonte: autoras deste estudo.

No Quadro 2, temos um ciclo da Pesquisa-ação, o qual compreende uma produção textual, ou seja, o passo a passo de um processo de produção textual. Esse ciclo, com as referidas etapas, foi trabalhado com os gêneros textuais redação do Enem, carta aberta e artigo de opinião em Santos (2017) e com o gênero artigo de opinião em Arnemann (2017). Pontuamos que, diante da adoção do *Process writing* em Santos (2017), cada produção envolveu: escrita, reescrita e versão final, portanto os itens “i” a “n” são realizados novamente, de acordo com peculiaridades presentes em Santos (2017).

Com base em tal quadro, observamos que o trabalho com gêneros em sala de aula, envolve uma série de etapas sistematizadas e desenvolvidas de modo colaborativo entre professor e estudante, em que ora um assume o protagonismo, ora o outro e ora atuam juntos, como é o caso do momento da leitura e discussão dos textos motivadores. Momento crucial no processo, pois atua sobre a ativação de conhecimentos por parte dos alunos.

Além disso, ao proporcionar a leitura de outros textos aos estudantes, estamos oportunizando acesso ao intertexto e à informação. Aspectos fundamentais na constituição de textos de caráter argumentativo, pois o produtor demanda construir seus argumentos e, para isso, pode recorrer ao uso de intertextos e informações. A discussão no grande grupo é importante para os estudantes trabalharem as tomadas de posição em relação ao tema explorado,



observando as exposições do(s) colega(s), respeitando-as, intervindo, configurando um momento de construção socializada de conhecimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como resultados, podemos afirmar que nas duas pesquisas de mestrado houve avanços nas produções textuais dos participantes da pesquisa. Os trabalhos de pós-graduação, voltados ao ensino e à aprendizagem de língua materna, na Educação Básica, promoveram momentos de interação entre os envolvidos nos processos, mediação do professor, internalização de conhecimentos e reflexão acerca do processo de escrita dos estudantes.

Analisando a primeira produção escrita dos estudantes, tanto em Arnemann (2017) quanto em Santos (2017), denominada em cada pesquisa como produção diagnóstica, e a última produção textual, pudemos perceber os avanços de cada proposta, especialmente pelo aporte teórico-metodológico adotado nos estudos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O recorte que trouxemos, abordando um pouco sobre Linguística do Texto, Pesquisa-ação e gêneros textuais, com ênfase nesse último, tem a função de compartilhar duas experiências que focalizaram a escrita argumentativa nos gêneros do argumentar. Embora os três gêneros (redação do Enem, carta aberta e artigo de opinião) tenham propósitos comunicativos diferentes, a natureza argumentativa deles é similar.

Os estudantes da educação básica apresentam dificuldade na escrita argumentativa, prova disso são as notas das redações do Enem que decaem ao longo dos anos. Desse modo, entendemos que compartilhar experiências que apresentaram resultados favoráveis no que concerne a avanços na habilidade de escrita argumentativa é um passo importante para refletirmos acerca de nossa atuação em sala de aula, percebendo os pontos que merecem qualificação. Podemos buscar subsídios em teorias e metodologias, quando possível, por outro lado, podemos desenvolver propostas ou adaptá-las. Nesse sentido, os passos que apresentamos para o trabalho com os gêneros sinalizam uma perspectiva de trabalho sistematizada, em que o estudante tem uma base para produzir do texto.

Diante do que expomos neste artigo, defendemos a importância da busca por formação profissional, seja no momento da graduação, na pós-graduação ou para professores que estão



# XVIII

## Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestre de Tecnologias  
na Educação à Distância  
III Mestre de Trabalhos  
Científicos do PIBID  
VI Curso de Práticas Socioculturais  
Interdisciplinares  
VIII Encontro Estadual de  
Formação de Professores



se dedicando à sala de aula. Sabemos das dificuldades enfrentadas pela nossa classe profissional e que as barreiras para que todos os professores tenham acesso à formação são grandes. No entanto, isso não é motivo para desistirmos ou nos acomodarmos. Diferentemente disso, é razão para nos unirmos. Consideramos oportuno, nesse momento, mencionar a Teoria Holística da Atividade, desenvolvida pelo professor Marcos Gustavo Richter, a qual defende a noção de enquadramento de trabalho para que nós, professores, tenhamos nossa profissão regulamentada.

### REFERÊNCIAS

ARNEMANN, A. R. Informatividade na escrita argumentativa de terceiranistas de Ensino Médio noturno: um trabalho de autogerenciamento pautado pela pesquisa-ação. 2017. 289 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. Introduction to Text Linguistics. New York: Longman, 1981.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

BURNS, A. Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge University Press, 1999.

CARR, W. .; KEMMIS, S.; Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del professorado. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos da escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos



# XVIII

## Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

II Mestre de Tecnologias  
na Educação à Distância  
III Mestre de Trabalhos  
Científicos do PIBID  
VI Curso de Práticas Socioculturais  
Interdisciplinares  
VIII Encontro Estadual de  
Formação de Professores



da escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, I. V. Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística do Texto e ensino de línguas. Revista do GELNE. v. 4, n. 2. Natal, 2002, p. 1-12.

KOCH, I. V. As tramas do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: Estratégias de produção textual. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, D. P. A intertextualidade na produção escrita de estudantes do Ensino Médio – A Linguística do Texto e a Pesquisa-Ação na escola. 2017. 182 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, M. da G. C. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.