

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS (IN)VIÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DOS ALUNOS

Enilda Cabral Barreto - UFPB

0 Introdução

A escola parece acreditar que sua principal missão resume-se apenas a de ensinar ler e escrever, pois são comuns nas falas de muitos professores, inclusive daqueles dos últimos anos do ensino fundamental afirmativas como: “meu aluno não sabe ler” ou “meu aluno não sabe produzir um texto”. Tais professores esperam que o aluno, nas atividades de interpretação textual, demonstre domínio da leitura e da escrita, assim como a habilidade de argumentar. Sabemos que organizar argumentos escritos ou orais para comprovar um ponto de vista é uma atividade que exige, além da prática cotidiana, um direcionamento específico de alguém mais experiente.

Em casa, esse alguém geralmente é a mãe, o pai, os irmãos o outro adulto, todavia, na escola, esse alguém é obrigatoriamente o professor, que, na qualidade de mediador da aprendizagem, tem, além de outros deveres, o de oportunizar o aluno de momentos em que este precise defender oralmente ou por escrito seu ponto de vista de forma lógica e democrática. A acepção que tomamos aqui para *lógica* refere-se aos usos dos argumentos que não geram dúvida, e não comprometem a coerência textual. Quanto à forma *democrática*, compreendemos que o aluno deve se sentir bastante à vontade nas suas tomadas de posições, embora muitas delas não sejam compartilhadas pelo professor. A esse lhe cabe o dever de sistematizar os saberes do aluno, de modo que lhe facilite uma aprendizagem ampla no domínio / uso dos operadores argumentativos, independentemente do ponto de vista que o aluno queira defender.

Tomando como base as práticas lingüísticas das crianças, quer estas se realizem nos contextos familiar, escolar ou religioso, em todos eles, indiscutivelmente, serão marcados pelo uso da argumentação, pois, segundo Koch (2000), a linguagem é eminentemente argumentativa, de modo que, quando falamos / escrevemos, temos intenção de convencer alguém de algo, quer sejamos adultos ou crianças, quer estejamos em casa, na igreja, na escola ou em qualquer outra instituição da qual façamos parte.

Todavia, defendemos que é no ambiente da sala de aula que a competência argumentativa, além de se evidenciar, se desenvolve ou se anula. É nela, através dos textos que circulam e da metodologia utilizada pelo professor que são gerenciadas informações capazes (ou não) de fazer o aluno um sujeito conhecedor das técnicas de argumentação, um usuário competente dos operadores argumentativos, que entram na organização de textos, marcados por seqüências argumentativas.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo verificar as estratégias utilizadas por uma professora de língua materna durante o estudo da argumentação e refletir se tais estratégias facilitam o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Para tanto, perguntamos: Que estratégias metodológicas desenvolvidas durante a seqüência didática contribuíram para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos?

Os dados que vamos utilizar para análise foram coletados entre os meses de agosto e novembro de 2006 numa escola pública da rede estadual na cidade de Orobó- PE. Os mesmos fizeram parte da pesquisa mais ampla sobre competência argumentativa desenvolvida por mim no Curso de Mestrado em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), concluído em março de 2008. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada na minha sala de aula, de modo que me constitui como sujeito da mesma.

Analisarei nesse artigo três (03) situações: uma delas retirada das anotações do diário de campo da professora e duas outras (situações) decorrentes da interação na sala de aula.

Dessa forma, o presente artigo está assim organizado: na primeira parte, está a introdução, na segunda estão os fundamentos teóricos nos quais teço algumas considerações sobre argumentação e sobre competência argumentativa, tomando como base para o ensino as estratégias docente onde

analisar os dados e, na terceira parte, apresento as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Como embasamento teórico nosso estudo contemplou a noção de argumentação seguida da competência argumentativa ancorada nas contribuições de Ducrot (1989; 1999); Espíndola (2005), Abreu (2005), Faria (2004), Leal e Morais (2006), Koch (2004), Koch e Elias (2006), entre outros.

1. Fundamentos Teóricos e Análise dos Dados

1.1 Argumentação: algumas considerações

Nossa concepção teórica para argumentação advém das contribuições da Semântica Argumentativa, especificamente do seu representante, o lingüista francês Oswald Ducrot. Este autor define a argumentação como um ato lingüístico fundamental, um elemento estruturante do discurso. Para ele, não falamos sobre o mundo, falamos com a finalidade de construir um mundo e a partir dele, tentar convencer nosso interlocutor de nossa verdade. Verdade essa criada pelas e nas nossas interlocuções, sendo, pois relativa à comunidade que se forma na argumentação.

Nesse sentido, não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, ou, em outras palavras, para convencê-lo de nossa verdade. Assim, o ato de argumentar, objeto de estudo dos filósofos, “passa a ser uma característica intrínseca a toda e qualquer interação e, portanto, preocupação de todos aqueles que se preocupam com as interações cotidianas” (ESPÍNDOLA, 2005, p.19).

A respeito dos nossos dados, a intervenção no ensino, através da aplicação de uma seqüência didática, encontrou respaldo na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois para esses estudiosos uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O sentido da proposta residiu, pois, nas oportunidades que o aluno teve de expressar-se na fala e na escrita.

A partir das anotações de campo, a professora / pesquisadora conscientizou-se da necessidade de realizar uma intervenção visando à melhoria das produções textuais através da reflexão e usos dos argumentos. Vejamos, portanto, como essa necessidade foi explicitada, tendo como base as anotações de campo da professora:

Exemplo 01:

(...) Os alunos (homens) apesar de, na grande maioria, defenderem direitos iguais para homens e mulheres detiveram mais seus argumentos na questão da “subida” da candidata nas intenções de voto. Ao atentarem para o discurso da charge, reconheceram o “medo” reinante dos outros dois candidatos (Alckimin e Lula). Registrei por escrito indícios do discurso machista, produto das crenças e valores defendidos socialmente. Tal fato me fez perceber que eu deveria intervir no ensino, pois os argumentos apresentados pelos alunos, além de soltos, estavam repletos de preconceitos sociais, isto é, os alunos pareciam apenas reproduzirem os discursos de outrem.

(anotações de campo ocorrida durante a sondagem realizada na sexta-feira, 04 de agosto de 2006).

Com base na análise do exemplo 01, verificamos que a professora / pesquisadora mostrou-se sensível à falta de argumentos provenientes dos próprios alunos. Ela reconheceu nas produções deles apenas uma passagem / imitação / reprodução do discurso de outrem. De acordo com Leal e Morais (2006), desde muito cedo, nossos alunos são capazes de argumentar, quer oralmente, quer por meio de textos escritos. A preocupação da professora / pesquisadora com a natureza dos argumentos dos alunos

justifica-se pela ausência de domínio próprio da competência argumentativa deles, em especial, após, no mínimo seis anos de escolaridade.

Assim, considerando a reflexão docente acerca da argumentação produzida pelos seus alunos, diríamos que se tratou de um momento significativo ocorrido no período da sondagem realizada, capaz de propiciar uma intervenção eficaz voltada para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

A seqüência didática, com ênfase na reescritura, foi, pois, o meio encontrado para atenuar, ou mesmo sanar, essas possíveis “falhas” dos alunos na construção de argumentos para a defesa de um ponto de vista

A Semântica Argumentativa postula uma pragmática integrada à descrição lingüística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se interligam, de modo que a argumentatividade está inscrita na própria língua, ou seja, esta é argumentativa na sua essência, no seu modo de existir enquanto tal (DUCROT, 1999). Ducrot (1989, p. 18) explicita esta idéia na seguinte afirmação:

A argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato de que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está na língua, nas frases, que as próprias frases são argumentativas.

Desse modo, o homem, em interação com o seu meio social, necessita constantemente defender pontos de vista, convencer alguém de alguma coisa, isto é, argumentar a fim de estabelecer uma comunicação profícua.

Nessa perspectiva, o uso da língua consiste fundamentalmente no “esforço” de tentar formar a opinião do “outro”, buscando convencê-lo a aderir ao discurso proferido. Para Ducrot (1989, p, 07),

argumentar é com efeito, segundo a concepção usual dessa atividade, apresentar de início ao alocutário uma afirmação, que ele pode admitir ou rejeitar, e pretender em seguida, no caso em que é admitida, que ela obrigue a aceitar uma certa conclusão.

Para atingir esse fim, a noção de argumentação materializada na língua durante a interação assume um papel significativo na sociedade. Por esse motivo, Leal e Morais (2006, p. 08) definem o ato de argumentar como sendo

(...) uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia.

Atribuímos essa atividade à competência argumentativa, freqüentemente requerida nas interações que ocorrem nos diversos meios sociais dos quais fazemos parte. Em todas essas interações, a linguagem argumentativa manifesta-se através do uso de elementos lingüísticos que asseguram a argumentação, os denominados *operadores argumentativos*.

1.2 Competência Argumentativa Versus Estratégias Docente

Convém agora expor como se desenvolve a competência argumentativa. Antes, porém, vale salientar que a escola é o *locus* da sociedade que reúne o maior número de possibilidades de contato com as mais diversas formas de argumentação a que as pessoas de um modo geral têm acesso, a fim de se instrumentalizarem para uma vivência mais rica e, conseqüentemente, de um desenvolvimento mais eficaz dos vários tipos de competências, inclusive da competência argumentativa.

A noção de competência argumentativa que proponho nesse artigo e na pesquisa a qual fiz referência anteriormente está ligada à proficiência que o usuário da língua possui para usar argumentos, é a ação verbal dotada de intencionalidade por parte do falante capaz de fazer o outro se convencer dos juízos de valor defendidos e criticados por esse usuário. Tornar o aluno um usuário

competente dos operadores argumentativos e acima de tudo, um produtor de textos é papel da escola e dever do professor.

Assim, a escola tem por excelência a tarefa de formar cidadãos capacitados para lidar com as múltiplas exigências sociais. No entanto, alguns professores infelizmente ainda falham quando pressupõem que, para o ensino da argumentação, seja necessária apenas a produção enfadonha de textos escritos que obedeçam rigidamente ao padrão formal, os quais na maioria das vezes, não são tomados como objeto de estudo e reflexão na sala de aula.

A perspectiva de transformação para o modelo existente se pauta, dentre muitas outras ações, no uso da pedagogia culturalmente sensível proposta por Erickson (KLEIMAN, 2005), a qual consiste em conhecer o aluno e suas origens, valorizando, assim, os seus conhecimentos prévios. Esse talvez seja o momento mais significativo que a escola tenha para vivenciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, pois à medida que o aluno tem o seu turno garantido, ele vai falar, argumentar, e o professor terá a oportunidade de observar no discurso do seu aluno os pontos que merecem mais atenção, no sentido da oferta de um ensino sistematizado, mediado por textos escritos, que sejam eficazes para o desenvolvimento da competência argumentativa.

Segundo Abreu (2005, p. 97),

é preciso que, no campo da educação, professores, diretores e orientadores dêem aos alunos um ensino interessante, que faça com estes não armazenem informações mecanicamente, e sim que os faça transformá-las em conhecimentos. Mas, para isso, é preciso, em primeiro lugar, ouvir os alunos, conhecer suas histórias pessoais, seus desejos e sonhos, procurando saber o que os está motivando intrinsecamente.

Nesse sentido, a oralidade sendo explorada em sala de aula permite que o aluno se expresse livremente, de modo que inevitavelmente faça uso da argumentação. Com a prática cotidiana dessa estratégia de ensino, o processo de argumentação vai se consolidando e começa a fazer parte da realidade da escola.

Para uma reflexão mais apurada do que afirmamos até então, tomemos como exemplo um fragmento da aula, no qual a professora e os alunos participavam coletivamente de uma refacção textual e um dos alunos interrompeu a etapa conclusiva da produção de forma crítica. Vejamos:

Exemplo 02:

842- A3- *sim mai o que é que tem a ver espancame::nto com isso aí?*

843- P- *onde?*

844- A3- *esse negócio de delegacia com isso aí?... tá colando isso aí não professora...negócio [de::*

845- P- *((lendo))* “[quando fatos como agressão no lar ocorre...”

846- A1- *() na delegacia olha aí...*

847- P- *diga... tá certo até onde é capaz... você tá querendo dizer que tá misturando?*

848- A3- *acabou de sair da delegacia... de um negócio e entrar já em emprego num sei o quê num sei o quê?*

849- P- *é tão vendo? ((lendo))* “ISso demonstra que a mulher atualmente é guerreira... se comparada com a escrava de ontem”... até aí tudo bem...

850- A2- *ahn rã... até aí tá bom*

851- P- *((lendo))* “hoje a mulher... com atitudes de coragem e força é capaz de::”

852- A3- *a partir desse aí não tem nada a ver não::*

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

A atuação desse aluno (A3) nos leva a crer na sua reflexão crítica diante dos argumentos apresentados. Sem dúvida, ele demonstrou conhecimento da falta de organização argumentativa, que, por sua vez, implicaria na progressão temática. Suas contribuições nos permitiram admitir que se

tratava de um aluno em pleno desenvolvimento da competência argumentativa nas modalidades oral e escrita.

Considerando a situação comunicativa da produção coletiva na sala de aula, supomos que enquanto a produção transcorria, ele, ao mesmo tempo que participava com os outros colegas, dando sugestões, relendo e construindo os períodos, foi capaz de questionar uma construção anterior (L-842), como sendo incoerente, a qual comprometia a progressão temática (“...o que é que tem a ver espancame::nto com isso aí?”), como também foi capaz de argumentar com base nos dados da produção construída (L-848) a incoerência apontada por ele: “*acabou de sair da delegacia... de um negócio e entrar já em emprego num sei o quê num sei o quê?*”

O aluno demonstrou competência argumentativa, ao contestar a produção que estava sendo realizada. Ele além de ter contestado através de uma pergunta (L-842): “*sim mai o que é que tem a ver espancame::nto com isso aí?*”, apresentou argumentos para a sua contestação (L-844): “*esse negócio de delegacia com isso aí?... tá colando isso aí não professora*”.

O efeito da sua argumentação foi garantido na interação da sala de aula: ele conseguiu convencer seus interlocutores imediatos – a professora e os colegas -, de que ele estava certo. Como evidência da eficácia da sua argumentação, vimos que a professora releu a produção (L-845) e fez uma confirmação, em forma de pergunta, para o restante da sala (L-849) de que o aluno (A3) estava certo (“*é tão vendo?*”).

Esse fato nos permite afirmar que, quando o aluno tem a oportunidade de falar, de argumentar durante as aulas, articula sua competência comunicativa e, como resultado, desenvolve sua competência argumentativa, uma vez que garante participação social, e facilita a participação dos outros colegas. Observemos que o aluno (A3), juntamente a outro colega (A2), passaram a dar os comandos da produção com autonomia (L-850 e 852), inclusive para a professora (“*A2- ahn rã... até aí tá bom*”; “*A3- a partir desse aí não tem nada a ver não::*”).

Contrariamente ao que vimos no exemplo acima (02), o exemplo (03) demonstra uma estratégia metodológica que compromete o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, inibindo-o. Vejamos:

Exemplo 03:

- 300- P- *charge muito bem... mas essa charge aqui em especial tratou de quê?*
 301- AA- *de política*
 302- A1- *política*
 303- P- *política... isso aqui:: poderia... de alguma forma ter como a gente... éh... produzir nosso texto? alguma coisa daqui a gente poderia pegar::? de que forma? se tiver...*
 304- A1- *éh::*
 305- A2- *tem*
 306- P- *como?*
 307- A2- *porque ali nesse texto fala sobre... uma mulher que foi candidata a pré fei / a presidente*
 308- A1- *da república*
 309- A2- *república e os dois outros... maiores candidatos ficavam... éh... falando dela porque ela estava crescendo nas... éh nas pesquisas né? eles estavam preocupados por isso... porque ela está (tomando) votos de alguns deles*
 310- P- *ah entendi... então quer dizer... na verdade aqui mostra... de certa forma... o quê?*
 311- A1- *que a mulher tem capacidade para... se...*
 312- A3- *se destacar?*
 313- P- *ocupar um cargo público... não é? quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?*
 314- AA- *Heloísa Helena*
 315- P- *Heloísa Helena né? tinha outra... também (...)*
 316- A11- *Mari::a...*
 317- AA- *Ana Maria*

318- A1- Ana Maria de Queiroz

319- A2- Ana Maria Rangel

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

Considerando a intenção da professora de “recapitular” algumas leituras antes vivenciadas para facilitar a ampliação dos argumentos na produção escrita, verificamos que sua atitude pouco contribuiu para essa finalidade. A professora de fato questionou a turma de que forma o conteúdo da charge poderia ajudá-los na nova produção, e um dos alunos (A2) deu sinal positivo, isto é, argumentou que a charge tinha subsídios inerentes à questão temática (o novo perfil social da mulher).

No entanto, ao invés de estimular a expansão dos argumentos apresentados pelo aluno, deu-se por satisfeita e já formulou uma nova pergunta, e sem esperar a resposta do aluno, antecipou-a, como podemos verificar a partir das falas das linhas 310 a 313: “310- P- ah entendi... então quer dizer... na verdade aqui mostra... de certa forma... o quê? 311- A1- que a mulher tem capacidade para... se... 312- A3- se destacar? 313- P- ocupar um cargo público... não é? quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?”

A professora / pesquisadora ignorou uma explicação relevante do aluno a qual contribuiria para a questão temática, que era o fato de explicar o crescimento da mulher (Heloísa Helena) nas intenções de voto, conforme a fala 309: “ A2-república e os dois outros... maiores candidatos ficavam... éh... falando dela porque ela estava crescendo nas... éh nas pesquisas né? eles estavam preocupados por isso... porque ela está (tomando) votos de alguns deles”

A tomada do turno pela professora revela uma necessidade de controlar a situação de ensino / aprendizagem, mantendo a assimetria na relação de poder: “Eu falo” você “escuta”. “Eu ensino” você “aprende”, a qual impediu o aluno de concluir sua fala, voltando a participar durante essa questão de forma mínima, isto é, apenas completando respostas iniciadas por outros colegas, conforme o registro da fala 319: A2- Ana Maria Rangel

O aspecto negativo da atitude da professora é que ela tende a limitar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Sendo interrompidos, eles podem passar a considerar que suas falas pouco (ou nada) contribuem para o andamento da aula, gerando um clima de inibição e corroborando para o sentimento de incapacidade ou de inadequação em sala de aula. Essa atitude promove muitas vezes a desmotivação ou desestímulo do aluno em participar ativamente da aula.

Atitudes como a que vimos nos fazem crer que a professora / pesquisadora fez perguntas aos alunos apenas para efetivar outras falas / participações, além da dela. Contudo, o que realmente foi válido, fica por conta da fala dela (LEAL e MORAIS, 2006). O aluno é convidado a participar e, no mesmo instante, sua fala é substituída pela fala da professora.

Na penúltima fala, a professora (L-313), além de antecipar a conclusão do aluno, muda o roteiro da questão, formulando uma segunda pergunta : “ quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?”

Os alunos demonstraram domínio da pergunta e a responderam satisfatoriamente (Heloísa Helena). E, mais uma vez, a professora / pesquisadora demonstrou “pressa” dando pistas de uma segunda mulher que também disputou as eleições (L-315), no caso, Ana Maria Rangel, vejamos: “ P- Heloísa Helena né? tinha outra... também (...)”.

O momento que poderia ser rico de explicações e argumentações dos alunos, por duas vezes, num curto espaço de tempo, foi interrompido pela professora / pesquisadora. A refacção do texto argumentativo vista como possibilidade de melhoria na mudança, seja de argumentos ou do ponto de vista, somente é possível mediante a atuação do professor em sala de aula se este der oportunidades reais de participação aos alunos.

Considerações finais

Dentre alguns resultados, podemos destacar os mais relevantes no que se refere ao uso da metodologia da professora na sala de aula durante o ensino da argumentação. Como ponto de partida, consideramos um dado positivo o fato da professora se conscientizar da necessidade de intervir no ensino da argumentação a fim de melhorar a natureza dos argumentos dos alunos.

Assim, em termos de argumentação quando foi oferecido aos alunos um ensino sistematizado, quando lhes foi permitido rever criticamente e reescrever coletivamente umas das suas primeiras produções os alunos tiveram a oportunidade de refletirem sobre a pertinência dos argumentos construídos.

A esses momentos atribuímos a melhoria da prática argumentativa na escola, pois, através dos mesmos, os alunos uniram a capacidade deles de argumentar a de utilizar a escrita como prática social. Isso significa que a competência argumentativa trazida de casa precisa ser primeiramente aceita pela escola, para, a partir de então, ser desenvolvida.

O resultado desse desenvolvimento evidenciou-se nas aulas quando houve participação e contestação à produção mediada pela professora. Vimos que no momento em que o aluno teve seu turno garantido, ele foi capaz de argumentar com competência, convencendo a própria professora e os demais colegas através dos argumentos apresentados oralmente.

Vimos também que em outro momento, a professora toma o turno do aluno, interrompe por completo a sua participação, limitando assim o desenvolvimento da competência argumentativa dele. Ela, ao invés de estimular a participação dos alunos, dar-se por satisfeita antes mesmo deles participarem, formulando uma outra pergunta, que por sua vez, também antecipa a resposta que deveria ser dada pelo aluno. Atitudes como essa tendem somente a prejudicar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

É por isso que vale ressaltar que existe um grande desafio a ser vencido pelos professores, sobretudo os de língua materna, que têm o papel específico de mediar durante a atividade de produção textual, estratégias que garantam a formação de produtores de textos no sentido pleno do termo. Produtores esses que sejam capazes de participar plenamente da sociedade atual frente às suas mudanças envolvendo os vários setores científico, econômico, cultural, artístico, político, entre outros. É necessário que os alunos egressos da escola desenvolvam uma competência argumentativa que lhes permita defender pontos de vista de forma clara e convincente perante dos seus eventuais receptores.

Referências

- ABREU, Antonio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** São Paulo. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: CORDEIRO, Glaís & ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- DUCROT, O. **Os Topoi na ‘Teoria da Argumentação na Língua’.** In: Revista Brasileira de Letras, 1999, v.1, n.1.
- _____. **Argumentação e “topoi” argumentativos.** In: GUIMARÃES, E. (org.). História e sentido na linguagem. Campinas –SP: Pontes, 1989, p. 13-38.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. Retórica e argumentação. In: SILVA, J. M da e ESPÍNDOLA, L (orgs.). **Argumentação na língua: da pressuposição aos topoi.** João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005, p. 11-20.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 173-204.
- LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Arthur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola.** Belo Horizonte, 2006.