



O PAPEL DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL¹

THE ROLE OF THE DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE IN THE PLANNING OF TEXTUAL PRODUCTION ACTIVITIES

Monize Pereira Albiero²(UFSM)
Aline Rubiane Arnemann³(UFSM)

RESUMO

O ensino de língua materna, no que tange ao trabalho com os gêneros textuais, requer, cada vez mais, uma metodologia que dê conta da demanda estudantil presente em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. O presente trabalho explora o gênero questionário diagnóstico, abordado em três pesquisas de mestrado de integrantes do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE), duas delas já finalizadas, Arnemann (2017) e Santos (2017), e outra em andamento. Aquelas pesquisas investigaram os critérios de textualidade – propostos por Beaugrande e Dressler (1981) – informatividade e intertextualidade respectivamente e esta o critério de situacionalidade, todas focalizadas em produções textuais do campo argumentativo. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar como o gênero questionário diagnóstico pode balizar atividades de produção textual, na sala de aula, por meio da metodologia da pesquisa-ação – defendida por Thiollent (2011). Para tanto, foram elaborados questionários diagnósticos, os quais foram respondidos pelos alunos e possibilitaram o planejamento de atividades futuras de acordo com a demanda das turmas e o propósito principal de investigação das pesquisas. Dessa forma, pretendemos evidenciar o papel do questionário diagnóstico como um instrumento que pode ser utilizado pelo professor para perceber demandas a serem consideradas na elaboração de atividades de produção textual. De igual modo, a partir da metodologia da pesquisa-ação, demonstramos a possibilidade de uma investigação conjunta entre pesquisador-professor e alunos-participantes de pesquisa, o que pode contribuir para a progressão, no processo de ensino e aprendizagem, dos estudantes.

Palavras-chave: Questionário diagnóstico. Pesquisa-ação. Produção textual. Sala de aula.

ABSTRACT

The teaching of native language, in what concerns to the work with textual genres, requires, more and more, a methodology that gives account of the student demand present in different contexts of teaching and learning. This paper explores the genre diagnostic questionnaire approached on three master's researches of members of the *Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE)*, two of them already finalized, Arnemann (2017) and Santos (2017), and another in progress. The two first researches investigated the textuality standards

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES).

² Mestranda, em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com.

³ Doutoranda, em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: arnemannaline@gmail.com.



– proposed by Beaugrande and Dressler (1981) – informativity and intertextuality respectively. The last one investigated the situationality standard in textual productions of the argumentative field. Thus, the objective of this work is to present how the genre diagnostic questionnaire can mark activities of textual production, in the classroom, through the methodology of the research-action – defended by Thiollent (2011). For this purpose, diagnostic questionnaires were elaborated, which were answered by the students and made possible the planning of future activities according to the demand of the classes and the main purpose of investigation of the researches. In this way, we intend to highlight the role of the diagnostic questionnaire as an instrument that can be used by teacher to perceive demands to be considered in the elaboration of textual production activities. In the same way, from the methodology of the research-action, we demonstrate the possibility of a joint investigation between researcher-teacher and students-research participants, which can contribute to the progression of the students in the teaching and learning process.

Keywords: Diagnostic questionnaire. Research-action. Textual production. Classroom.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar como o gênero questionário diagnóstico pode balizar atividades de produção textual, na sala de aula, por meio da metodologia da pesquisa-ação – defendida por estudiosos como Thiollent (2011). Nossa maior motivação, enquanto pesquisadoras e professoras, é a de contribuir, a partir de experiências desenvolvidas com estudantes da Educação Básica, com um possível encaminhamento metodológico-investigativo, para o trabalho com a produção de gêneros textuais.

Acreditamos que o ensino de língua materna, no que tange ao trabalho com os gêneros textuais, requer, cada vez mais, uma metodologia que dê conta da demanda estudantil presente em diferentes contextos de ensino e aprendizagem e, para tanto, abordamos a forma como exploramos questionários diagnósticos em três pesquisas de mestrado. Duas delas já finalizadas – Arnemann (2017) e Santos (2017) – e outra em andamento, as quais possuem, como foco de análise, critérios de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), em produções textuais argumentativas de estudantes do Ensino Médio.

Nesse viés, cabe ressaltar, ainda, que a pesquisa em andamento analisa o critério de situacionalidade, Arnemann (2017) analisou o critério de informatividade e Santos (2017) o critério de intertextualidade. Tais pesquisas, tendo em vista um trabalho colaborativo – guiado pela pesquisa-ação – entre estudantes-participantes de pesquisa e pesquisadoras-professoras, inicialmente, necessitaram passar por uma etapa diagnóstica, na qual o trabalho com questionários foi fundamental para a percepção das fragilidades dos estudantes quanto à produção textual – oral e escrita –, aos gêneros textuais argumentativos e aos critérios de textualidade mencionados anteriormente.



Assim, para irmos ao encontro do nosso objetivo, organizamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente, abordamos a metodologia da pesquisa-ação; em seguida, discorremos sobre nossos questionários diagnósticos e suas contribuições para o trabalho com a produção de gêneros textuais, apresentando um recorte com algumas das questões registradas em cada um deles. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e listamos os autores que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

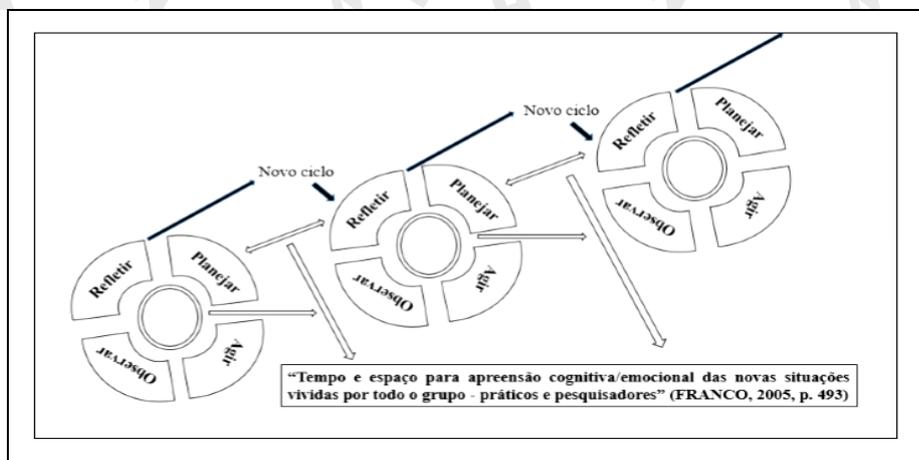
Para a realização de nossas pesquisas, no âmbito da Educação Básica, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, com base em Thiollent (2011), por compreendermos que consiste em uma metodologia de cunho construtivista, que une os envolvidos – pesquisadores e participantes – na busca por seus objetivos. Nessa perspectiva, todos estão, corresponsavelmente, envolvidos em um processo que prima, constantemente, por reflexão, ação, nova reflexão e nova(s) ação(ões).

Ademais, conforme Carr e Kemmis (1988), a referida metodologia de pesquisa, pode ser concebida como uma espiral-cíclica, visto que, por meio de suas quatro etapas: planejar, agir, observar e refletir, constitui um ciclo. Esse ciclo pode ser realizado, de acordo com as necessidades percebidas pelos pesquisadores, passando, em outros momentos, novamente, pelas mesmas etapas, com vistas sempre a promover avanços às atividades desenvolvidas com os participantes de pesquisa. Na sequência, para visualização e melhor entendimento acerca dos passos dessa metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, a Figura 1 ilustra o ciclo abrangido por ela.

Figura 1 – Espiral-cíclica da pesquisa-ação

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS

Fonte: Arnemann (2017, p. 89), a partir de Carr e Kemmis (1988).

Desse modo, a partir do exposto, escolhemos a parte técnica da metodologia em questão, isto é, a parte que se refere aos procedimentos, aos instrumentos e ao encaminhamento do processo de produção escrita, em sala de aula, por exemplo. Para Thiollent (2011, p. 13-14), “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional [...]”. Nesse sentido, consoante o autor, essa metodologia contribui para a elucidação de problemas sociais, por meio de grupos e participantes que estejam interessados em resolver tais problemáticas.

3 NOSSOS QUESTIONÁRIOS DIAGNÓSTICOS

Segundo Costa (2014, p. 198), um questionário pode ser definido como um “conjunto, relação ou sequência, oral ou escrita, de perguntas ou questões feitas para diversos fins: para servir de guia, por exemplo, a uma investigação (v.)”. Como dito anteriormente, os questionários diagnósticos, aqui discutidos, referem-se às investigações desenvolvidas em nossas pesquisas de mestrado.

Para fins de organização, separamos uma subseção para cada questionário. A subseção 3.1. diz respeito ao Questionário 1 – realizado em pesquisa em andamento; a subseção 3.2. concerne ao Questionário 2 – realizado em pesquisa finalizada (Arnemann, 2017); e a subseção 3.3. tange ao Questionário 3 – também realizado em pesquisa finalizada (Santos, 2017). A seguir, passamos ao primeiro questionário.



3.1. QUESTIONÁRIO 1

O Questionário 1 diz respeito à pesquisa em andamento, a qual analisa o critério de textualidade situacionalidade em produções orais argumentativas do gênero debate público regrado. Em síntese⁴, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), esse critério possibilita tornar um texto relevante e aceitável para determinada situação comunicativa.

Por conseguinte, esse questionário foi desenvolvido com uma turma, de primeiro ano de Ensino Médio noturno, inserida em uma escola básica localizada na cidade de Santa Maria – RS, durante o segundo semestre de 2018, em período disponibilizado pela professora titular da Disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, ele foi elaborado com o objetivo de coletar informações sobre os estudantes, a turma e a experiência destes com os gêneros textuais orais e a construção argumentativa em produções textuais.

Logo, os alunos – participantes da pesquisa – responderam 18 questões objetivas, algumas contendo subquestões dissertativas, que se referiam, principalmente, aos seus conhecimentos e às experiências vivenciadas, em sala de aula, com a argumentação e os gêneros textuais orais. Em seguida, apresentamos, respectivamente, nas Figuras 2, 3, 4 e 5, algumas dessas perguntas, de modo que possamos discuti-las. Começamos, então, pela primeira figura desta subseção:

Figura 2 – Questão 4 do Questionário 1

<p>4. Em relação às suas atitudes em sala de aula, você:</p> <p>a. participa das aulas espontaneamente? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>b. respeita datas para entrega de trabalhos? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>c. relaciona-se bem com os professores? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>d. estuda diariamente? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>e. tem um bom relacionamento com os colegas? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>f. estuda apenas quando tem prova? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>g. faz trabalhos de outras disciplinas durante a aula? () Sim. () Não. () Às vezes.</p> <p>h. mexe no celular durante as explicações e a realização das atividades? () Sim. () Não. () Às vezes.</p>

Fonte: Pesquisa em andamento.

⁴ Não discutiremos os critérios de textualidade, com maior ênfase, pois não é o foco deste trabalho.



Como podemos ver, a Figura 2 registra a questão 4. Essa é uma questão de caráter mais geral, que solicita aos estudantes que reflitam sobre suas atitudes em sala de aula. Consideramos que é importante devido ao fato de que possibilita a percepção de como os alunos se comportam no ambiente da sala de aula, bem como do que deve ser esperado deles em situações que envolvam, por exemplo, comprometimento e interesse durante as aulas de Língua Portuguesa.

Na Figura 3, por sua vez, encontra-se a questão 5, a qual sinaliza para as ações de ler e falar em público, assim como de ouvir os colegas em situações de leitura e exposição de opiniões. Tal questão, ao pedir que os estudantes marquem como se sentem em relação às atividades mencionadas, indica características importantes da turma, como: segurança ou insegurança para ler e falar em voz alta; respeito ou falta de respeito pelos colegas, em situações que exigem escuta atenta e compreensiva. Essas são atitudes que, sem dúvidas, devem ser observadas em situações que se almeja trabalhar com a oralidade e a argumentação na sala de aula.

Figura 3 – Questão 5 do Questionário 1

5. Marque um X na carinha que corresponde a sua resposta:

COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES ABAIXO:		
Ler em voz alta?		
Falar em público?		
Ouvir a opinião dos colegas?		
Ouvir os colegas lendo em voz alta?		

Fonte: Pesquisa em andamento.

Dando seguimento, a Figura 4 aborda outras duas perguntas: 7 e 8, de caráter mais específico. A primeira permite notar o que os estudantes consideram relevante em uma boa argumentação. Já a segunda adentra no critério de situacionalidade, uma vez que indaga se é necessário adequar o discurso, em diferentes situações comunicativas, para que ele seja aceito



pelo interlocutor. São questões que permitem observar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao processo argumentativo e à situacionalidade.

Figura 4 – Questões 7 e 8 do Questionário 1

7. O que você julga fundamental para que um texto do campo argumentativo apresente uma boa argumentação?

Considerar as características do texto em questão.
 Considerar o tema proposto.
 Apresentar argumentos pertinentes.
 Apresentar informações que confirmem o ponto de vista defendido.
 Outro(s): _____

8. Ao manifestar, oralmente, a sua opinião, seja em uma situação comunicativa que exija uma conversa espontânea ou uma conversa mais formal, você considera que:

precisa apenas expressar o seu posicionamento referente ao assunto discutido.
 não precisa adequar a sua fala para que ela seja aceita pelo seu ouvinte/interlocutor.
 precisa adequar a sua fala para que ela seja aceita pelo seu ouvinte/interlocutor.
 precisa prestar atenção nas afirmações apresentadas pelo seu ouvinte/interlocutor.

Fonte: Pesquisa em andamento.

No que diz respeito à Figura 5, esta revela mais três questões: 12, 13 e 14. A primeira indaga os gêneros já trabalhados, pelos discentes, em sala de aula. A segunda, questiona se, com base nos gêneros listados na questão anterior, os estudantes consideram que há argumentação na oralidade, sendo que, em uma subquestão, eles são convidados a justificar o porquê de tal resposta. Na última, cabe aos alunos responderem se utilizam de estratégias argumentativas quando desejam convencer os seus interlocutores a entenderem e aceitarem as suas opiniões.

Dessa maneira, com a primeira indagação, temos acesso às experiências dos discentes, no âmbito da sala de aula, com a oralidade, bem como aos seus conhecimentos (ou ausência deles) referentes aos gêneros textuais orais. A segunda, em concomitância com a sua justificativa, permite que seja evidenciado se esses discentes notam a relação entre os gêneros listados e a argumentação. Quanto ao último questionamento, este é essencial, não só para o trabalho com a construção argumentativa, mas, principalmente, para a investigação do emprego da situacionalidade, visto que esse critério propõe dozes estratégias, as quais podem



ser utilizadas em situações comunicativas, como o debate público regrado, com o propósito de direcioná-las aos objetivos dos interlocutores.

Figura 5 – Questões 12, 13 e 14

12. Com quais gêneros textuais orais você já trabalhou em sala de aula?

() Apresentação de trabalhos.
 () Assembleia.
 () Debate deliberativo.
 () Debate público regrado.
 () Entrevista.
 () Júri popular.
 () Júri simulado.
 () Palestra.
 () Roda de conversa.
 () Seminário.
 () Outro(s): _____

13. Observando os gêneros orais listados nas perguntas anteriores, você considera que a argumentação está presente na oralidade? () Sim. () Não.

13.1. Por quê? _____

14. Ao argumentar, em situações vivenciadas no seu dia a dia, você utiliza de estratégias para convencer o seu ouvinte/interlocutor a entender e aceitar o seu posicionamento? () Sim. () Não. () Às vezes.

Fonte: Pesquisa em andamento.

Portanto, com esse recorte do Questionário 1, enfatizamos que é possível encaminhar um trabalho, em sala de aula, com gêneros textuais orais argumentativos e um critério de textualidade, como o de situacionalidade, desde que, antes disso, seja analisado se, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tal trabalho será válido. Conseqüentemente, as questões, aqui discutidas, foram selecionadas com o intuito de demonstrar que, a partir de uma investigação prévia, podem ser constatados fatores como: o modo como os alunos costumam se comportar durante as aulas; os conhecimentos e as fragilidades referentes ao processo argumentativo, à oralidade e à situacionalidade; além dos receios e possíveis problemas que podem surgir ao longo do desenvolvimento das produções textuais, como insegurança para argumentar oralmente ou indisposição para escutar o que os colegas têm a dizer.



3.2. QUESTIONÁRIO 2

Por sua vez, o Questionário 2 integra uma pesquisa finalizada (Arneemann, 2017), que analisou o critério de textualidade informatividade em produções escritas argumentativas, do gênero artigo de opinião, de terceiranistas de Ensino Médio noturno. Conforme Beaugrande e Dressler (1981), a informatividade consiste na apresentação de informações novas e dadas no texto.

Esse questionário foi desenvolvido, assim como no caso da pesquisa do Questionário 1, em uma escola básica de Santa Maria-RS, no segundo semestre de 2015, em período disponibilizado pela professora titular da Disciplina de Língua Portuguesa. Como o seu objetivo era investigar a relação dos estudantes com a escrita argumentativa e com o uso de informações, foram elaboradas 20 questões objetivas, dentre as quais, algumas solicitavam comentários ou justificativas de modo dissertativo. Nas figuras 6, 7 e 8, expostas na sequência, podemos observar algumas delas. Vejamos:

Figura 6 – Questão 2 do Questionário 2

2. Estudo à noite porque:	
<input type="checkbox"/> trabalho durante o dia todo	<input type="checkbox"/> trabalho seis horas por dia
<input type="checkbox"/> trabalho um turno por dia	<input type="checkbox"/> cuidado de meus irmãos menores durante o dia
<input type="checkbox"/> prefiro estudar à noite	
<input type="checkbox"/> outros motivos.....	

Fonte: Arneemann (2017, p. 206).

A questão 2, apresentada na figura 6, aborda o motivo dos alunos estudarem à noite. Tal questão proporciona a constatação de uma peculiaridade importante, referente ao contexto de ensino noturno: se os estudantes trabalham durante o dia ou se exercem outras atividades que podem interferir em seu rendimento durante as aulas.

Por outro lado, a questão 13, explorada na Figura 7, mobiliza os estudantes a pensarem sobre a produção escrita e sua importância para a defesa de um ponto de vista, nas mais diversas situações comunicativas. A partir dessa questão, é possível notar a relação dos alunos



com a argumentação e com a escrita, percebendo se, para eles, é importante exercitar a produção textual argumentativa, por meio de gêneros textuais escritos, ou não.

Figura 7 – Questão 13 do Questionário 2

13. Você acredita que o exercício da defesa de um ponto de vista, por meio da redação escrita, pode auxiliar na defesa de suas opiniões tanto no ambiente escolar como fora dele nas mais diversas situações?

Sim. Não. Depende, se for o mesmo assunto sim, caso contrário, não.

Fonte: Arnemann (2017, p. 208).

Quanto à Figura 8, esta apresenta uma das últimas questões do Questionário 2, na qual os alunos são instigados a pensar no emprego de informações em suas produções textuais. Nesse caso, é uma questão específica, a qual se refere ao critério de informatividade, que viabiliza uma sondagem – principalmente, a partir do espaço para comentários – a respeito do que é entendido como informação pelos estudantes.

Figura 8 – Questão 18 do Questionário 2

18. Você acha que há uma relação entre argumento e informação? Para responder essa questão, pense/lembre sobre o que você escreve em um texto e como você faz isso.

Sim. Não. Em parte.

Em relação à sua escolha, comente-a.

.....

.....

.....

Fonte: Arnemann (2017, p. 209).

Isso posto, tal como na subseção 3.1., destacamos a possibilidade de encaminhar um trabalho, na sala de aula, com a produção de gêneros textuais argumentativos – desta vez, escritos e com foco na informatividade – por meio de questionário diagnóstico que auxilia na identificação de algumas peculiaridades, dentre elas: público envolvido e sua disposição para participar das atividades futuras; importância da escrita, na concepção dos estudantes, para a



qualificação argumentativa; e noção (ou falta dela) do emprego de informações em produções textuais.

3.3. QUESTIONÁRIO 3

Já o Questionário 3, assim como o Questionário 2, faz parte de uma pesquisa finalizada (Santos, 2017), a qual analisou o critério de textualidade intertextualidade em produções textuais escritas argumentativas, dos gêneros redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta, de estudantes de um segundo ano de Ensino Médio diurno. Para Beaugrande e Dressler (1981), a intertextualidade ocorre sempre que utilizamos outro texto – intertexto – em nosso(s) texto(s).

Como no caso das pesquisas dos questionários anteriores, esse questionário foi dinamizado em uma escola básica de Santa Maria-RS, durante o segundo semestre de 2015, no turno inverso às aulas dos participantes. O seu propósito era investigar a relação dos estudantes com a escrita argumentativa e com o uso de intertextos e, para isso, foram elaboradas 12 questões objetivas, sendo algumas, também, dissertativas. A partir das Figuras 9 e 10, podemos discorrer sobre algumas delas:

Figura 9 – Questões 1 e 2 do Questionário 3

<p>1) Você considera a sua relação com a escrita:</p> <p>() Péssima () Regular () Boa () Ótima</p> <p>Por quê?</p> <hr/> <hr/>
<p>2) Desde que ingressou no Ensino Médio, com que frequência tem produzido textos?</p> <p>() 1x por semana () 2x na semana</p> <p>() 1x no mês () _____</p>

Fonte: Santos (2017, p. 150).

No que tange à questão 1, explorada na Figura 9, pretendíamos averiguar qual era a relação dos estudantes com a escrita. Para tanto, disponibilizamos algumas opções de respostas (objetivas) e, ao final, lançamos a pergunta: “Por quê?”. Nossa intenção era que os



alunos, além de marcarem a alternativa, respondessem dissertativamente sobre a questão; desse modo, conseguiríamos obter respostas mais reflexivas sobre a relação deles com a escrita. Na questão 2, indagamos acerca da frequência com que produziam textos, desde o ingresso no Ensino Médio. A resposta também tinha cunho objetivo, entretanto, salvaguardamos uma das opções com um espaço em branco, caso alguém quisesse manifestar sua opinião de modo dissertativo.

Figura 10 – Questões 9 e 10 do Questionário 3

9) Quando você produz um texto, faz referência a outros textos em sua produção escrita?
 Sim Não Às vezes

10) Quando você faz referência a outros textos em sua produção:

A - procura resgatar textos que abordam o mesmo tema de sua produção.

B - imita o estilo de escrita ou de estrutura textual de outros textos.

C - manifesta relação com outros textos de maneira implícita, não citando, claramente, o texto ou autor que está "recuperando" em sua produção.

D - manifesta relação com outros textos e deixa claro a fonte ou autor que está recuperando em sua produção.

E - Contempla todas as alternativas anteriores.

F - Não se preocupa em observar se está contemplando outros textos em sua produção.

G - _____

Fonte: Santos (2017, p. 151).

Acerca da questão 9, inserida na Figura 10, nosso propósito era investigar se os estudantes utilizavam outros textos em suas produções escritas. Dessa vez, abrimos espaço para resposta apenas de cunho objetivo. Já na próxima questão, a 10, perguntamos à turma se, quando faziam uso de outros textos, o faziam por qual(is) motivo(s) e abrimos algumas opções para que respondessem objetivamente, além de disponibilizar um espaço em branco para outras respostas.

Com isso, conforme já exposto neste trabalho, sinalizamos, uma vez mais, a possibilidade do encaminhamento do trabalho com o texto, na escola, a partir de gêneros escritos, de caráter argumentativo, agora, com foco na intertextualidade. Nesse sentido, enfatizamos o questionário diagnóstico como instrumento de grande valia nesse processo,



posto que contribui para que pesquisadores e participantes trabalhem juntos em prol não só das fragilidades, como também das potencialidades linguísticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos três questionários diagnósticos, realizados em pesquisas de mestrado, cujos focos são, respectivamente, os critérios de textualidade: situacionalidade, informatividade e intertextualidade, em produções textuais de gêneros argumentativos, nas modalidades oral e escrita de nossa língua materna. Diante disso, vimos que esses três estudos, ancorados pela metodologia da pesquisa-ação, partiram de investigações prévias, que viabilizaram a realização de atividades futuras, de produção textual, com base nas fragilidades e peculiaridades apresentadas pelos participantes envolvidos.

No Questionário 1, observamos questões que permitem validar, ou não, o trabalho com a produção de gênero textuais orais argumentativos e o critério de situacionalidade; no Questionário 2, atentamos para perguntas que podem indicar, ou não, a relevância da produção de gêneros textuais escritos argumentativos em concomitância com o critério de informatividade; e, no Questionário 3, de igual forma, verificamos mais uma maneira de identificar a pertinência, ou não, da produção textual escrita no ensino médio, porém, desta vez, com enfoque na intertextualidade.

Dessa forma, evidenciamos o papel do questionário diagnóstico como um instrumento que pode ser utilizado não só por pesquisadores como, também, por professores – neste caso, de línguas –, visto que ele possibilita perceber demandas a serem consideradas na elaboração de atividades de produção textual, seja para produzir textos argumentativos e analisar critérios de textualidade, como é caso de nossas pesquisas, ou não. De igual modo, por meio da metodologia da pesquisa-ação, demonstramos a possibilidade de uma investigação conjunta entre pesquisador-professor e alunos-participantes de pesquisa, o que pode contribuir para a progressão, no processo de ensino e aprendizagem, dos estudantes.



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. A. de; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London/ New York: Longman, 1981.

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

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, 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*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.