



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático 3: Processos de ensino-aprendizagem e Avaliação

A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Albaneide de Souza Campos
PPGE - UFPE

Resumo

Este estudo teve por finalidade analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e etnográfica com duas professoras que atuavam em diferentes escolas da rede pública estadual do município de Camaragibe (PE) em turmas de 3º ano do ensino médio regular. Nossos instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. Na análise do *corpus*, valemo-nos do paradigma indiciário (SUASSUNA, 2004). Apoiamo-nos, ainda, na concepção de língua como prática sócio-histórica (BAKHTIN, 2010); de texto como unidade linguística sociocomunicativa e produto da atividade verbal (MARCUSCHI, 2009); e de argumentação como ação de linguagem. Em síntese, os resultados indicaram que, pela ausência de uma relação dialógica, as condições escolares de produção de texto não favoreceram o desenvolvimento de estratégias de argumentação escrita por parte dos alunos.

Palavras-chave: ensino da produção de textos; argumentação; texto argumentativo.

Contextualização

As discussões sobre o ensino de produção de texto não são novas, sobretudo, porque, com o desenvolvimento de pesquisas na área das ciências da linguagem - como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Sociolinguística - e em virtude do que se chamou virada pragmática, o texto vem sendo posto ou proposto como objeto central no ensino de língua portuguesa.

Publicações como a de Marcuschi (Linguística de Texto: o que é e como se faz?, 2009a [1983]) e a de Geraldí (O texto na sala de aula, 2004 [1984]) se destacam por abordarem, respectivamente, o texto como unidade linguística superior à frase e como ponto de partida no ensino de língua. Nesta última obra, considera-se o texto sob diversos aspectos e

se apresentam novas possibilidades de desenvolvimento de um trabalho amplo em linguagem, inclusive através de ações voltadas para a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística¹.

Considerando ainda a existência de diversos outros estudos que colocam o texto nessa perspectiva, podemos afirmar que dispomos de vasta literatura que trata da inserção do texto

¹ De acordo com Geraldi (2004), a análise linguística corresponde a uma nova proposta de trabalho que abrange tanto questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto.

na sala de aula e, por consequência, apontam novas perspectivas para o ensino de português. Essa literatura abrange não somente resultados de estudos empíricos diversos como também propostas curriculares que norteiam o ensino de língua materna em nosso país. Como exemplo, podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio (BRASIL, 1999) e os PCN+ (BRASIL, 2002). O primeiro documento explicita que o ensino de português deve ter por fundamento a língua como interação e que, dessa forma, deve pressupor um conhecimento sobre o que seja a linguagem verbal. Esta, por sua vez, é caracterizada como um construto humano e histórico de um sistema linguístico e comunicativo cuja unidade básica é o texto.

Mais especificamente em nosso estado (PE), dispomos de dois documentos oficiais que orientam o currículo básico para o ensino de língua portuguesa - a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco/BCC-PE (PERNAMBUCO, 2008) e as Orientações Teórico-Methodológicas para os Ensinos Fundamental e Médio/Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2008a; 2008b) – e que também situam o texto como centro do ensino de português.

Nessa mesma linha de abordagem do texto, há inúmeras pesquisas e documentos curriculares que versam especificamente sobre o ensino da produção escrita e, num enfoque mais restrito, sobre o ensino da argumentação, apontando essa competência como um aspecto fundamentalmente inerente às ações de linguagem (PÉCORA, 1999; VAL, 2006; LEAL e MORAIS, 2006; SOUZA, 2003; VIANA FILHO, 2006).

Contudo, ao realizarmos um levantamento bibliográfico acerca do ensino da argumentação e sua possível relação com os textos elaborados por alunos em situações de produção escolar na última etapa da escolaridade básica (3º ano do ensino médio), pouco material foi encontrado. Não estamos nos referindo a pesquisas desenvolvidas por meio da realização de sequências didáticas com textos argumentativos sugeridas ou propostas por pesquisadores, mas àquelas que professores de língua portuguesa, pensando na argumentação como prática de linguagem desenvolveram no cotidiano de suas salas de aula.

Somando-se a isso, a nossa experiência docente com alunos dos últimos anos do ensino médio e com alunos universitários nos revelou que as produções de textos argumentativos (especialmente dissertações-argumentativas e resenhas) apresentavam vários problemas que diziam respeito não só a questões linguísticas (domínio do código escrito, pontuação, acentuação), mas, sobretudo, a aspectos discursivos (dificuldade dos estudantes de se posicionarem diante de um tema, de justificarem suas escolhas, de adequarem as suas estratégias discursivas ao gênero proposto e às intenções de comunicação nele implicadas).

Desse modo, sustentando-nos em alguns princípios da argumentação, tais como, (1) a argumentação é dialógica; (2) é preciso alguma qualidade para tomar a palavra e ser ouvido; (3) o objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que apresentam a seu assentimento (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005), compreendíamos que existia alguma lacuna no ensino da argumentação nas nossas unidades de ensino, mais especificamente: no ensino da argumentação escrita.

Tomando em conta esses pressupostos e apoiando-nos na argumentação como uma ação linguística fundamental inerente a qualquer texto (GREGOLIN, 1993), lançamo-nos mão de investigar práticas de professores de língua portuguesa no que se refere ao eixo produção de textos argumentativos, verificando as possíveis relações entre as metodologias adotadas e os textos elaborados pelos seus alunos.

2. Fundamentação teórica

Para falarmos sobre argumentação, um aspecto central nos impulsiona a situar nossa discussão: qual o lugar que a argumentação ocupa nas ações de linguagem?

Diferentes autores colocam a argumentação como sendo o foco dessas ações. Em Pécora (1999, p. 88), encontramos: “o sentido do termo argumentação já não se refere apenas a um tipo particular de emprego verbal, mas sobretudo a uma propriedade fundamental para a caracterização da linguagem com discurso”.

Koch (2006, p. 17) afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade.” Para ela, uma vez dotado de razão e vontade, o homem julga e forma juízos de valor, ao mesmo tempo, em que por meio do seu discurso, tenta influir sobre o comportamento do outro, persuadindo-o a compartilhar de determinadas de suas opiniões.

Encontramos Golder *apud* Souza (2003, p. 72) afirmando que “toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa, porque o locutor, [...] seleciona o modelo do discurso que quer adotar, conforme seu objetivo”.

Breton (2003) compartilhando com a ideia do papel fundamental que a argumentação pode exercer na vida dos indivíduos, situa a argumentação como uma prática que está inerente à comunicação humana, assegurando que na medida em que o homem se identifica com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual está inserido, pratica argumentação.

Leal e Moraes (2006, p. 8) ao justificarem a escolha de um tema de pesquisa, cujo foco era a abordagem de aspectos relacionados à produção de textos de opinião na escola, apontam a argumentação como “uma atividade socialmente relevante que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade” à medida que a defesa de pontos de vista constituiria um aspecto fundamental para a inserção social e a autonomia dos sujeitos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 581) nessa mesma linha registram:

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual.

Esses mesmos autores enfatizam ainda que o poder de deliberar e de argumentar é um sinal distintivo da linguagem humana.

Por esses pressupostos, compreendemos que não só a linguagem está dotada de uma base argumentativa como a própria argumentação é vista enquanto uma ação discursiva que confere ao homem a sua distinção dos outros animais.

Do ponto de vista da prática pedagógica, assumimos, porém, a ideia de que a argumentação não se faz de qualquer forma. Nossa defesa tem suporte na afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 21) quando afirmam que “é preciso alguma qualidade para tomar a palavra e ser ouvido”.

É nesse contexto que entendemos que se constitua função da escola proporcionar aos alunos situações de ensino-aprendizagem diversificadas, nas quais ele possa lidar com diferentes textos argumentativos², conhecendo algumas situações em que emergem a argumentação e proporcionando-lhes reflexões sobre as estratégias discursivas básicas constituintes desse tipo de discurso.

Atualmente, é possível encontrarmos professores de língua portuguesa situarem a produção de textos argumentativos como uma possibilidade de desenvolverem o senso crítico dos alunos, já que por meio desses textos, eles (os alunos) precisam apresentar não só seus pontos de vista sobre os diversos temas que emergem nas relações sociais, como têm de

² Adotamos a concepção de texto argumentativo como àquele texto que tem seu conteúdo revelado por um processo que implica sucessivas regulações, fazendo com que as ideias nele defendidas sejam construídas, reconstruídas, analisadas e organizadas, de acordo com a demanda de interação, com vistas a conseguir a adesão de um auditório (CITELLI, 1994).

convencer os seus pares sobre aquilo que estão defendendo (percepção dos professores sobre a dialogicidade desse texto e sobre a dimensão argumentativa da linguagem).

É nesse sentido que compreendemos que as práticas pedagógicas ou encaminhamentos didáticos dados pelo professor de língua materna podem contribuir (ou não) para a construção de textos argumentativos escritos pelos alunos, uma vez que consideramos o professor como “mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 2003, p. 112).

3. Metodologia

O percurso metodológico adotado no nosso estudo foi construído com vistas a contemplar a articulação entre a pergunta da pesquisa (o ensino da argumentação tem proporcionado o desenvolvimento de habilidades argumentativas?) e os objetivos nela definidos, dentre os quais destacamos analisar práticas de ensino de produção de textos argumentativos escritos e verificar as possíveis relações entre essas práticas e as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de campo, de cunho descritivo, interpretativo, qualitativo, etnográfico e indiciário, realizada em duas unidades de ensino da rede pública estadual, situadas no centro do município de Camaragibe (PE), no período de maio a junho de 2011, escolhidas em função do perfil pretendido de professor. Foram selecionadas, assim, professoras que: (1) na entrevista, disseram realizar um trabalho sistemático com textos argumentativos; (2) trabalhassem com uma turma do 3º ano do ensino médio; (3) tivessem, no ano letivo anterior, lecionado língua portuguesa nas turmas observadas.

Considerando as observações de aula, lançamos mão dos seguintes critérios de análise: (1) quais as situações didáticas em que são propostas as produções textuais argumentativas; (2) quais gêneros textuais são trabalhados; (3) quais os objetivos traçados para as aulas; (4) que conteúdos são privilegiados pelas professoras no ensino de língua portuguesa; (5) relação entre as atividades propostas e as atuais orientações para o ensino da produção de textos.

4. Análise e discussão de dados

4.1. A escrita de textos argumentativos: o que se propõe aos alunos?

Tendo em vista o tipo de observação (sistemática, participante e individual) escolhido para nosso estudo, as observações de aula tinham como objetivo analisar as situações didáticas em que são propostas as produções de texto.

Ao todo, foram observadas dez horas-aula em cada turma de 3º ano de ensino médio, das quais destacamos dois eventos que serão detalhados e analisados a seguir:

Escola A	Professora A
Data da aula:	25/05/2011
Aulas nº 07 e 08	Conteúdos trabalhados: leitura e discussão sobre vários temas; produção de texto dissertativo-argumentativo
Duração	2 horas-aula – 1h e 40min
Descrição	
<p>1.1. A professora entra na sala e solicita que os alunos dividam-se em grupos de 4 ou 5 componentes</p> <p>1.2 Entrega aos alunos jornais para a leitura de notícias do domingo anterior (22/05/11)</p> <p>1.3 Os alunos devem escolher um texto e, após a leitura, socializar as suas impressões sobre cada um</p> <p>1.4 Quatro equipes fazem apresentação sobre os gêneros de texto lidos: (a) poesia; (b) crônica; (c) texto de opinião sobre a descriminalização da maconha; (d) texto informativo sobre a legalização da maconha</p> <p>1.5 A professora faz perguntas às equipes, tais como: qual a pertinência de cada tema para a sociedade? Qual o tema de cada texto? Que tipo de texto vocês leram? Que tipo de linguagem era predominante em cada texto? O que cada um de vocês achou do texto?</p> <p>1.6. Verificando que o tema da legalização da maconha “rendeu” uma boa discussão, a professora pergunta a opinião deles sobre o tema em questão</p> <p>1.7 A professora chama a atenção dos alunos para os argumentos utilizados pelos organizadores dos últimos eventos acerca da legalização da maconha</p> <p>1.8 Os alunos começam a expor e defender suas ideias</p> <p>1.9 Há alunos que concordam com a legalização e, para justificar, apresentam alguns argumentos como: (a) todos têm direito à liberdade de escolha; (b) possibilidade de diminuir o tráfico; (c) as brigas entre as gangues que disputam o poder sobre as drogas não iriam mais</p>	

existir

1.10 Há, por outro lado, alunos que discordam, sob os argumentos: (a) a sociedade vai sofrer as consequências, pois haverá mais crianças dependentes; (b) liberando-se a maconha, serão liberados outros tipos de drogas; (c) o tráfico não vai acabar, porque nem sempre os viciados vão ter dinheiro para comprar a maconha e vão procurar outras drogas mais potentes; (d) ocupação de espaço público de forma indevida por fumantes de maconha, incentivando o uso dessa droga; (e) as pessoas não estão pensando nas consequências que a maconha traz para o organismo de quem é dependente dela; (f) esqueceram-se de pensar nas famílias que sofrem com os usuários de maconha

1.11 Um dos alunos toma a palavra e se expressa alertando a turma de que o problema não é a maconha e, sim, as flores e folhas dessa erva, que tem nome científico de *Cannabis sativa*. Segue, informando que a maconha pode ser fumada ou ingerida em forma de bebida e que, na maioria das vezes, é usada para causar sensação de alívio. O aluno acredita que quem usa a maconha faz isso para fugir da realidade. Lembra, porém, que o uso repetitivo da erva pode causar dependência química e levar à morte. Diz que uma das características do usuário de maconha é a falta de vontade de se cuidar e de cuidar de sua higiene. Registra que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), entre os anos de 2006 e 2007, houve um aumento de 8 milhões de usuários (população adulta) de maconha

1.12 Os colegas aplaudem esse aluno e dizem que ele está com tudo. Ele sorri e diz que leu essas informações numa revista sobre o assunto

1.13 Nesse instante, a professora se posiciona, dizendo que também é contra a legalização da maconha, lembrando a dificuldade de, no Brasil, das pessoas seguirem regras. Não retoma, entretanto, as falas dos alunos (nem do último) para ponderar sobre as informações veiculadas.

1.14 Comenta, então, que irá propor a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o último tema que foi discutido

1.15 No quadro, ela registra o seguinte trecho: “Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta...” (VON IHERING)

1.16 Ela explica que o trecho é para que eles reflitam um pouco mais sobre o tema que acabaram de debater

1.17 Lembra aos alunos sobre a estrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como, sobre a distribuição de parágrafos em cada uma das partes

1.18 Os alunos perguntam sobre a quantidade de linhas

1.19 A professora informa que o texto deverá ter entre 20 e 25 linhas e deverá ser entregue a ela ao final da aula

1.20 Os alunos começam a produzir os seus textos

1.21 Alguns alunos saem da sala e não retornam

1.22 A aula se encerra, os alunos destacam as folhas com as suas produções e entregam à professora.

As situações didáticas aqui descritas parecem nos possibilitar enfim, tecer alguns comentários sobre contextos de produção de texto argumentativo. Começemos então pelas orientações atuais para o ensino da produção de texto.

O documento Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2008b) institui que as orientações teórico-metodológicas da prática pedagógica do professor de língua portuguesa são voltadas para a formação de estudantes nos contextos de interação autor-texto-leitor e nas práticas socioculturais contemporâneas de usos da escrita.

Esse mesmo referencial apresenta como finalidade do eixo produção de texto:

Desenvolver nos estudantes habilidades de produzir textos escritos que exigem maior complexidade em sua elaboração, de gêneros variados e com diferentes funções, adequados aos interlocutores pretendidos, a seus objetivos, à natureza do assunto e às condições gerais de produção. (PERNAMBUCO, 2008b, p. 06).

Temos assim a proposta de que, em situações de sala de aula, o professor diversifique o trabalho com gêneros de forma a garantir aos alunos uma maior possibilidade de usar a linguagem em diferentes ações de comunicação. Mas esse encaminhamento pedagógico não se encerra apenas nisso: é preciso ir além e mostrar-lhes concretamente que existe um “projeto de dizer”, tal como foi explicitado por Geraldí (2003), que se correlaciona intimamente com as orientações. Nesse projeto, o autor estabelece um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto: (a) ter o que dizer; (b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) ter a quem dizer; (d) constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; (e) escolher as estratégias para realizar as demais proposições.

Com base nessas reflexões, poderíamos dizer que, grosso modo, a professora A tentou possibilitar aos alunos o que está posto no item “a”, a partir do momento em que oportunizou a leitura de alguns materiais sobre o tema que, no decorrer da aula, foi definido como a temática para dar origem à produção textual. Não vamos aqui avaliar a ideia de que foi a melhor ou a pior estratégia por ela adotada, mas tão somente registrar essa que foi uma ocasião em que os alunos foram chamados a uma reflexão sobre o assunto.

Presenciamos ainda a discussão acalorada entre os alunos no momento em que foi suscitado o debate oral. Como nos diz Suassuna (2010, p. 154), “o ponto de partida para a produção de texto pode ser uma discussão, um outro texto, garantida a sua função de confronto e/ou mediação entre o sujeito e o mundo”. De forma singular, assistimos a uma rica

exposição e defesa de ideias e, diferentemente do que se possa imaginar, os alunos que eram a favor da legalização da maconha, na ocasião das discussões, não se renderam ao “discurso autorizado” na/da escola (SUASSUNA, 2009) e expuseram com veemência as suas posições.

Por outro lado, a professora A deixou que passassem sem serem perceptíveis as demais proposições das estratégias do dizer. Como implicações pedagógicas dessa ação na aprendizagem dos alunos, temos o que Suassuna (2009) aponta como artificialismo nas produções textuais. Conforme evidencia essa autora:

A existência de investigações e textos em torno desse tão polêmico tema, no entanto, não impede que a prática da redação ainda seja marcada pelo artificialismo e por resultados considerados, em sua maioria, insatisfatórios. Um dos elementos desse artificialismo é o fato de que o aluno escreve para um único interlocutor – o professor – do qual tem uma imagem feita. E essa imagem, evidentemente, será determinante da qualidade do texto que ele produz (ibidem, p. 86).

É nesse sentido que temos: “A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex- ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ainda fazendo algumas considerações sobre a escrita de textos e numa articulação com a concepção de língua e texto já assumidas neste estudo, Antunes (2003) sustenta que a escrita não é uma atividade que se faça de qualquer modo; numa abordagem semelhante à de Geraldi (2003) indica que os sujeitos necessitam traçar um planejamento de escrita.

Outro ponto que podemos destacar é que uma das orientações se refere à estrutura composicional da dissertação argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), sem haver abordagem alguma sobre os aspectos discursivos que poderiam ser priorizados nesse tipo de texto (necessidade de apresentação de um ponto de vista claro; levantamento de argumentos que sustentem o ponto de vista; utilização de contra-argumentos na possibilidade de serem levantadas questões que se contraponham ao que foi explicitado; estabelecimento de relação entre as ideias do texto; efeitos de sentido, etc.).

Embora a professora tenha proposto uma situação de produção a partir de um tema passível de debate (LEAL e MORAIS, 2006), a apresentação de argumentos, no texto escrito, não foi potencializada a partir dos argumentos que emergiram no momento do debate. Não houve, portanto, discussão sobre a importância de escrever sobre o tema proposto nem sobre o processo de argumentação a ser desenvolvido

Em linhas gerais, não houve indícios de uma situação significativa de aprendizagem da produção escrita de textos argumentativos, na qual pudessem ser desenvolvidas algumas

competências básicas já citadas nesta pesquisa e que correspondessem ao que diz Geraldini (2009, p. 66): “E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir”.

Escola B	Professora B
Data da aula:	25/05/2011
Aulas nº 07 e 08	Conteúdo trabalhado: produção de texto dissertativo-argumentativo
Duração	2 horas-aula – 1h e 40min
Descrição	
<p>1.1 A professora solicita que os alunos abram o livro didático de Português³</p> <p>1.2 O capítulo a ser estudado diz respeito ao texto dissertativo-argumentativo</p> <p>1.3 Nele estão alguns textos-suporte que versam sobre o preconceito linguístico. A saber: (1) O novo caipira (Chico Graziano, O Estado de São Paulo, 22/06/2004); (2) As pessoas sem instrução falam tudo errado (Marcos Bagno, Preconceito linguístico: o que é, como se faz)</p> <p>1.4 Além disso, o capítulo traz algumas definições sobre o texto dissertativo-argumentativo, sobre argumentos e orientações acerca da articulação entre palavras e ideias</p> <p>1.5 Após a leitura dos textos-suporte, a professora abre um debate sobre o que os alunos consideram ser preconceito linguístico.</p> <p>1.6 Algumas das questões postas no debate são: há preconceito no nosso país? Que tipos de preconceito existem? E sobre preconceito linguístico: onde é mais marcante? Você já presenciou alguém sendo discriminado do ponto de vista do uso da linguagem?</p> <p>1.7 Os alunos participam da discussão, expondo as formas pelas quais o preconceito se efetiva</p> <p>1.8 Uma aluna relata ter sido vítima de preconceito quando viajou a Fortaleza (CE)</p> <p>1.9 Finda a discussão, a professora solicita a produção de um texto dissertativo individual</p> <p>1.10 O tema é exposto no quadro: O preconceito linguístico: verdade ou mentira no Brasil?</p> <p>1.11 Orienta que a produção deve ter entre 20 e 25 linhas</p> <p>1.12 Um dos alunos comenta que a professora “está fogo”... nesse mês já solicitou que eles produzissem 04 textos</p> <p>1.13 Duas alunas pedem ajuda à professora, alegando não saberem produzir o texto solicitado</p> <p>1.14 A professora responde, lembrando às alunas a estrutura do texto dissertativo</p> <p>1.15 Os alunos começam a produzir os seus textos. Alguns ficam meio perdidos, sem saber como nem por onde começar a produção</p> <p>1.16 A aula é encerrada e os alunos entregam os textos produzidos à professora</p>	

Acerca dos eventos dessa aula, vimos que a motivação para escrever teve por base dois outros textos e foi suscitada a partir de reflexões e discussões sobre o tema dado. Na

³ CERREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. Volume único: ensino médio. São Paulo: Atual, 2009.

exposição oral, os alunos participaram ativamente, ora dando exemplos de situações já vivenciadas por eles, ora comentando sobre os seus pontos de vista acerca do preconceito linguístico. Ainda: o debate indicou que os alunos se envolveram na atividade e que, nesse ponto, os aspectos sociointerativos foram privilegiados pela professora.

Contudo, consideramos que o texto 1 (ver cópia no Anexo 4, p. 189) dava margem para um trabalho bem mais aprofundado em relação ao tema que estava sendo proposto para produção. Tomando por base a noção de dissertação argumentativa como um texto em que o autor procura persuadir seu leitor a adotar uma posição, mudar um comportamento ou aceitar um princípio (XAVIER, 2010), não foram explorados, por exemplo, aspectos relacionados ao ponto de vista do autor, aos argumentos e contra-argumentos por ele utilizados, às intenções explícitas e implícitas no texto, à conclusão apresentada, aos elementos que o autor tomou por base para fundamentá-la, ao(s) possível(is) destinatários de seu texto. Em suma, não visualizamos reflexões sobre as estratégias de convencimento usadas pelo autor.

Pensamos que nessas duas aulas, nas quais se pretendia um trabalho voltado ao desenvolvimento da argumentação dos alunos, a professora B poderia promover a exploração dos elementos linguísticos e discursivos presentes no texto. No entanto, não houve estímulo à atividade de pesquisa para permitir ampliação de informações, já que o texto 1 possibilitava relações com outras disciplinas, por envolver aspectos históricos, geográficos, econômicos e sociais; também não houve abertura para um confronto com as ideias explicitadas no texto 2.

É importante registrar que, para além da abordagem superficial presente no livro didático e da mediação docente, os alunos conseguiram argumentar oralmente sobre o que consideravam ser o preconceito linguístico, embora tenham se detido nas características fonético-fonológicas da língua falada pelos nordestinos e à dicotomia língua padrão e não-padrão. Nesses termos, eram comuns argumentos com base em relatos de alunos que se consideravam como vítimas de preconceito linguístico.

Por essa razão, esse tema pareceu-nos um pouco mais próximo da realidade dos alunos, já que percebemos um nível de envolvimento maior na ocasião do debate oral. Desse modo, alguns estudantes falavam sobre as diferenças de dialeto entre falantes do nordeste, do sul e do sudeste do Brasil; comentavam sobre o “*tchê*” que se fala no Rio Grande do Sul; outros alunos falavam da divisão entre Pernambuco e Bahia em termos de fatores culturais e linguísticos, e a professora ia registrando no quadro.

Considerando que a intenção era tomar os dois textos-suporte como leituras para a introdução do tema e posterior produção dos alunos, vimos pouca alusão às ideias presentes

nos referidos textos e nenhuma reflexão sobre as possíveis relações entre o que estava sendo explicitado pelos alunos e essas ideias, nem sobre os modos de estruturação dos textos-base.

Os entraves foram estabelecidos na ocasião da produção escrita: o depoimento de duas alunas (1.13) deixou evidências de que elas (e possivelmente outros) ainda não tinham desenvolvido as habilidades mínimas para produzirem textos dissertativo-argumentativos escritos. Como as produções solicitadas em aulas anteriores eram sempre feitas em equipes, há uma enorme possibilidade de que essas alunas tenham participado da escrita do texto de forma muito superficial.

É nesses termos que Leal e Morais (2006, p. 82) enfatizam que:

As reflexões conduzidas em sala de aula podem ajudar os alunos a construir as representações sobre as expectativas das professoras enquanto mediadoras das situações e a ativar as representações sobre os interlocutores que estão fora da esfera escolar de interação [...]

Acerca desse mesmo aspecto, Souza (2003, p. 77) enfatiza que “se argumentar é defender um ponto de vista e discutir posições, é necessário que o tema e a situação de produção deem condições para que o debate ocorra”.

Dessa forma, a permanência de um ensino que não possibilita a reflexão sobre os modos de dizer e não permite aos alunos que tomem a palavra tem contribuído para a baixa qualidade dos textos que recebemos: artificiais, padronizados e carregados de erros gramaticais e problemas (SUASSUNA, 2009).

Refletindo sobre todas essas circunstâncias, recordamos a necessidade de se estabelecer a relação interlocutiva no processo de produção textual: precisamos, com efeito, possibilitar ao aluno o direito de assumir-se como locutor do seu texto e sermos, de fato, interlocutores dos textos por eles produzidos (SUASSUNA, 2009).

5. Considerações finais

As considerações que ora fazemos dizem respeito às impressões que tivemos no decorrer de todo o percurso e não podem se configurar em generalizações acerca do ensino de língua portuguesa, até porque o nosso *corpus* contemplou uma pequena parcela de ações e de atores envolvidos no dia a dia de duas escolas apenas.

Desse modo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do texto argumentativo escrito, os registros de aula nos apontaram que: (1) as tarefas propostas pelas professoras A e B não tinham referência nas práticas de linguagem do dia a dia; ainda que os textos produzidos se configurassem em gêneros textuais que circulam em espaços sociais e historicamente constituídos (XAVIER, 2010), as produções solicitadas não partiam da reflexão sobre as funções de escrita implicadas nesses textos; (2) as discussões que antecediam as produções eram momentos ricos de interlocução e de interação; os alunos, diante dos seus pares e vivenciando situações reais de aprendizagem, viam-se na função de apresentar e defender seus pontos de vista acerca de determinado tema e, nesse contexto, faziam emergir argumentos diversos e consistentes para conseguirem a adesão dos seus interlocutores reais; entretanto, nas produções escritas esses discursos eram praticamente silenciados; (3) em todas as situações didáticas de produção textual, as professoras encaminhavam atividades de leitura como pretextos para a escrita, o que, de acordo com Geraldi (2003), não se configura num problema em si, uma vez que estabelece a própria relação de interlocução; (4) não visualizamos objetivos definidos para os eventos de aula, o que nos fez inferir que as aulas não eram necessariamente planejadas; (5) em termos de conteúdos privilegiados no ensino, observamos posturas que, inicialmente, acreditávamos serem distintas, mas que, ao término das observações, convergiram para o ensino da gramática normativa; (6) ainda que os textos-suporte selecionados como introdutórios às temáticas das aulas propiciassem a exploração de diversos aspectos, os elementos discursivos nunca eram privilegiados; as análises propostas pelas professoras limitavam-se à identificação das ideias principais contidas nos textos; os alunos não eram levados a pensar sobre os textos lidos, buscando identificar neles estratégias de argumentação, posicionamento dos autores, efeitos de sentido pretendidos etc.; (7) os alunos não sabiam dos objetivos e das finalidades das produções de texto que lhes eram propostas, não havendo discussão sobre o que era argumentação, nem sobre a importância de escrever acerca dos temas sugeridos; (8) as orientações mais específicas para as produções de texto diziam respeito ao atendimento da divisão do texto em parágrafos e às respectivas partes de uma dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão; eram privilegiadas as instruções sobre o que os alunos não deveriam apresentar em seus textos, em detrimento de orientações relativas às estratégias propriamente ditas do dizer; (9) tendo por base os paradigmas atuais para o ensino de língua portuguesa, não vimos uma articulação entre os eixos leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística; na realidade, as professoras não deram indícios de que tinham clareza/conhecimento dessa proposição metodológica.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14a ed.. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRASIL/SEMTEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL/SEMTEC, *PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. 2ª ed. São Paulo: EDUSC, 2003.

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GREGOLIN, M. R. V. Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo: Tomson, v. 37, p. 23-31, 1993.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, T. F. & MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Edição Especial. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009a.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa, Recife (PE)*, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Orientações Teórico-Metodológicas: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Recife (PE)*, 2008a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Orientações Teórico-Metodológicas: Ensino Médio: Língua Portuguesa, Recife (PE)*, 2008b.

SOUZA, L. V. de S. *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004, Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

_____. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária, 2009.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. 11ª ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

VAL, M. G. C. Texto, textualidade e textualização. In CECCANTINI, J.L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCH JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004

_____. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIANA FILHO, D. F. *O gênero textual dissertação: um caso de referência anafórica*, 2006, Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2006.

XAVIER, A. C. dos S. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos*. 1^a ed. Recife: Rêspel, 2010.