

Produção Textual na Escola: Práticas de Letramento em Argumentação

School Text Production: Literacy and Argumentation Practices

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo¹; Lorena de Assis Rodrigues Martins².

Resumo

Este artigo exporá os resultados de uma investigação vinculada ao Núcleo de Estudos de Gêneros da Universidade Federal de Pernambuco (NIG-UFPE), a qual deteve-se às práticas de letramento em produções dissertativo-argumentativas. Para isto, empreendeu-se um estudo de caso, baseado em dados empíricos de ordem quali-quantitativa, cujo *corpus* fora coletado no 9º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação do Recife (CAp-UFPE). 15 educandos cederam seus textos para a pesquisa. A escolha do gênero dissertativo-argumentativo justifica-se por sua predisposição à argumentação e por sua demanda social em processos seletivos educacionais e profissionais. Com base em Koch (2000), Marcuschi (2003;2008) e Kleiman (2003), evidenciar-se-ão práticas escolares e níveis de letramento argumentativo.

Abstract

This article will present the results of an investigation linked to the Núcle de Investigação de Gênero (a center of gender studies) of the Federal University of Pernambuco (NIG - UFPE). The research aimed the literacy practices in dissertative-argumentative productions. For this, it conducted a case study, based on empirical data from qualitative and quantitative nature. The corpus was collected in the 9th scholar year of elementary school of Colégio de Aplicação do (CAp - UFPE). 15 students gave their texts for research. The choice of dissertative-argumentative genre is justified by their predisposition to argument and because it is a social demand for educational and professional selection process. Based on Koch (2000) Marcuschi (2003; 2008) and Kleiman (2003), this article will elucidate school practices of literacy argumentation in scholar situations.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada. Letramento. Gêneros Textuais. Argumentação. NIG.

Keywords: Applied Linguistics. Literacy. Textual Genres. Argumentation. NIG.

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letra da Universidade Federal de Pernambuco.

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

O gênero textual dissertativo-argumentativo, ou Redação, tem destacada presença na vida escolar dos jovens brasileiros, pois é o gênero comumente requisitado em exames de avaliação educacional, seleções de ingresso em colégios, universidades, estágios e empregos. Por este motivo, sua evidência em pesquisas sobre a produção textual na escola é salutar.

Dentro de uma perspectiva crítica de investigação acerca da escola, aliando a Linguística Aplicada aos Estudos de Gêneros, dialogando com a Linguística de Texto, este trabalho tem por objetivo expor produções textuais de educandos do Ensino Fundamental II nas quais é exigida a escrita de Redação e, conseqüentemente, a habilidade argumentativa é explorada. A verificação destas produções, cuja avaliação diagnostica não apenas as habilidades do educando mas também a prática docência a qual ele está imerso em classe, não tem por finalidade a busca de êxitos ou fracassos, ou apontar responsáveis por coeficientes positivos ou negativos. Com efeito, o papel da Linguística Aplicada quando se orienta para a Educação é ofertar contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à formação do educando crítico e reflexivo, autônomo e cidadão.

Não raro, os debates sobre produção de texto na escola glosam acerca dos problemas na escrita dissertativo-argumentativa, trazendo à baila deficiência de informatividade e argumentação nos textos em detrimento de altos índices de descrição e subjetividade. Em busca de entrar em contato com este dilema do ensino básico, os autores realizaram uma intervenção docente no 9º Ano do CAp, em parceria com a professora de língua portuguesa da turma, desenvolvendo um projeto didático orientado para à argumentatividade, da oralidade para à escrita, entre Novembro de 2013 e Fevereiro de 2014. De uma turma de 31 educandos, entre 13 e 14 anos, 15 aceitaram fornecer dados à pesquisa. Muito participativos, a turma recepcionou o projeto com bastante entusiasmo.

Ao longo de 20h/a, foi trabalhado o tema “Ser diferente”, como um compêndio das três unidades já vistas pela turma no ano: “humor”, “adolescer”, “consumo”. Duas obras da literatura infanto-juvenil atuais foram selecionadas para a leitura da turma: que foram indicadas para melhor realização dos debates: “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky e “The bling ring” de Nancy Jo Sales. A turma foi dividida ao meio, cada metade ficando responsável pela leitura de uma obra, apresentação da mesma para a turma e debate do tema “Ser Diferente” na ótica da trama. A apresentação da obra deu-se pelo gênero seminário e o debate do tema do projeto ocorreu pelo gênero debate, no qual os estudantes

tiveram que expor suas opiniões sobre respeito às diferenças, práticas de consumo, adolescência e humor. Nesta primeira fase do projeto, o interesse foi a observação da argumentatividade em textos orais.

Na segunda parte do projeto, a turma assistiu as adaptações para o cinema de ambos os títulos lidos. Cada um dos grupos da primeira fase teve que resenhar o filme acerca do livro que não leu. Aliando a experiência fílmica com a do debate em classe, os 31 adolescentes produziram suas resenhas contando as histórias vistas evidenciando o tema "Ser Diferente" e os três antecessores ("humor", "adolescer", "consumo"). O objetivo desta fase foi o de verificar a escrita dos estudantes e suas práticas descritivas, narrativas e informativas, assim como buscar o posicionamento dos mesmos sobre a forma que as histórias contemplam os temas do projeto – o que denotaria alguma subjetividade e argumentação. A finalização da atividade, com a turma, foi a seleção coletiva de argumentos favoráveis e contrários aos filmes, gerando uma sinopse e um quadro com indicação e contraindicação para o filme.

A terceira parte do projeto consistiu na efetiva produção de um texto dissertativo-argumentativo. Solicitou-se uma “redação” que atendesse ao tema: “Somos todos iguais, somos todos diferentes”. 15 destas redações constituem o *corpus* da pesquisa.

Ao final do processo, cada estudante recebeu uma redação, sem identificação, e avaliou-a segundo os 5 critérios do ENEM: Domínio da norma padrão da língua portuguesa; Compreensão da proposta de redação; Seleção e organização das informações; Demonstração de conhecimento da língua necessária para argumentação do texto; e Elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores e considerando as diversidades socioculturais. Este procedimento revelou uma recorrência de casos envolvendo inadequação ao gênero textual, fuga ao tema e argumentação deficiente. A partir deste diagnóstico, motivou-se a pesquisa em busca do que poderia estar causando essa deficiência nas produções textuais dissertativo-argumentativas.

1. Referencial Teórico

1.1. O Gênero Dissertativo-Argumentativo: Redação Escolar

De início, destaque-se que neste trabalho será abordada a redação enquanto instrumento pedagógico de ensino, não se alienando os seus usos para efeitos avaliativos e de seleção, mas não sendo interesse nosso neste momento.

Na escola, os gêneros textuais ocorrem segundo uma cartela de "gêneros de referência", organizada segundo aspectos funcionais, linguísticos e educativos. Assim, tem-se os processos de desnaturalização e didatização dos gêneros, a fim de que se adequem a propósitos pedagógicos. Perdendo características naturais, comprometendo sua função social, o gênero é vivenciado pelos educandos em uma espécie de autópsia, onde suas características serão destrinchadas. A produção de texto na escola é motivada pelo propósito pedagógico, não relacionada a atividades extra-escola. Portanto, esse propósito pedagógico atribui certa estabilidade ao gênero textual, pois ocorre um ensino baseado em características formais "fixas". O objetivo é construir um conhecimento prescrito pelo currículo, onde a função social do gênero permanece eminentemente pedagógica (RODRIGUES, 2014)

O termo redação engloba realizações textuais de tipificação distinta (narrativa, descritiva, argumentativa), pois, como afirma Marcuschi (2007), a redação escolar é um macro-gênero, com ao menos duas subcategorias: endógena e mimética. A primeira é a que nos interessa, sendo a produção clássica da redação escolar – dissertativo-argumentativa.

A redação endógena diz respeito às atividades de produção textual comumente realizadas no âmbito da escola. Um tema é ofertado pelo docente para que o educandos produzam um texto que pode ser uma história, uma dissertação ou uma descrição. No anos iniciais, prevalecem redações descritivas e narrativas. No últimos anos do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio, a redação dissertativo-argumentativa emerge unânime (RODRIGUES, 2014). Diversas pesquisas sobre o gênero redação escolar apontam que os temas trabalhados têm pouca variedade, tornando-se "clichês", mas, ainda assim, essa situação não garante com que os temas estejam sendo bem trabalhados, assim como o potencial argumentativo dos estudantes sobre tais temas (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Tanto Marcuschi (2007) e Cavalcante (2005) quanto Rodrigues (2014) tratam de pesquisas com redações escolares e apontam que são recorrentes por todo o país práticas sem qualquer indicação de contexto, destinatário, propósito ou motivação discursivos. Desta forma, as redações acabam configuradas dentro do contrato didático que põe o professor como leitor privilegiado (quando não o único) das redações e o educando tem o papel de evidenciar no papel que aprendeu o conteúdo que o professor objetiva avaliar (quase sempre, regras ortogramaticais, coesão, coerência, pontuação e acentuação). O produto disto é um "texto escolarizado", o qual se apresenta com precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois é feita da e para a própria escola" (MARCUSCHI, 2007, p.66).

O saldo deste tipo de prática de ensino do gênero redação endógena (dissertativo-argumentativa) é que o estudante realiza um texto mas não compreende este texto dentro de seus conhecimentos comunicativos/interacionais (RODRIGUES, 2014). A escola, então, parece dar mais importância ao produto do que ao processo de produção. Todo texto é fruto de uma demanda comunicativa, esta expressa seu contexto de produção, e, se o educando não é orientado a perceber que a redação se enquadra em um aspecto interacional de sua vida, ele o compreenderá tão somente como um instrumento avaliativo, artificial e sem valor para sua vida além dos muros da escola.

A proeminente função da redação escolar é levar o educando a dissertar. Dissertar é expor uma questão de forma oral ou escrita e discuti-la com base em argumentos próprios, podendo, também, complementar sua argumentação através de informações e dados que consigam embasar o seu ponto de vista (RODRIGUES, 2014). Portanto, a redação é um texto "que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese." (XAVIER, 2010, p.14).

Por meio da redação, o estudante é levado a defender a sua visão de mundo, organizando seus pontos-de-vista em uma estrutura factível que convença e, principalmente, persuada o seu leitor. Na redação, o educando deve se posicionar diante de uma questão de caráter filosófico, político ou ideológico, levando seu leitor a mudar de postura em relação a determinados aspectos e a aceitar os argumentos da redação como verdades agora também suas. Para tanto, o educando precisa compreender e atender da melhor forma as características do gênero que se mantiveram estáveis ao longo do tempo: a impessoalidade, a forma do gênero se realizar sempre em prosa, a divisão em parágrafos (entre 4 ou 6) e a segmentação em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Conforme Rodrigues (2014), na introdução, o tema que será discutido é resumido para que o leitor tenha uma noção inicial do que será abordado. No desenvolvimento, há a exposição do tema de forma progressiva, baseando-se em dados, fatos e informações que deverão suportar a argumentação. Já na conclusão, encerra-se a sequência de ideias discutida ao longo do texto, apresentando ao leitor uma tese, o seu argumento basilar em relação ao tema.

Para Marcuschi (2007), o ensino dos gêneros textuais na escola está diretamente vinculado ao desenvolvimento de competências no educando acerca de sua atividade interacional. No que diz respeito ao gênero dissertativo-argumentativo, Xavier (2010, p.16)

afirma que são objetivadas as seguintes competências: 1. Expressar-se verbalmente com clareza; 2. Interpretar fatos, dados e informações; 3. Organizar ideias, conceitos e opiniões; 4. Relacionar acontecimentos históricos; 5. Selecionar e articular diferentes perspectivas sobre um tema; 6. Elaborar hipóteses; e 7. Propor uma tese, defender um ponto de vista. Com efeito, as 7 competências tem como base a capacidade do educando de expressar precisamente seu posicionamento temático e defendê-lo. Em síntese, a redação endógena é o instrumento pedagógico de ensino da argumentação.

1.2. Argumentatividade e Produção de Texto

Buscando-se a etimologia da argumentação, no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa está a seguinte definição: um raciocínio, indício ou prova pelo qual se tira alguma consequência ou dedução.

Como o raciocínio é uma constante do Homem e a sua leitura de mundo se orienta e reorienta sucessivas vezes de acordo com as experiências vividas, também são constantes as práticas de leitura dedutiva e de projeção de consequências concernentes aquelas experiências. Portanto, a argumentação é natural à humanidade, que faz uso dela para suas relações sociais e, também, para relacionar-se consigo mesmo, ao tomar decisões, reavaliar posturas *etc.* Desta forma, a interação ocorre, fundamentalmente, através da argumentatividade, pois, pelo discurso, o homem tenta influenciar o comportamento ou trazer para compartilhar da sua opinião todos ao seu redor.

Em atenção a esta contínua atividade de persuasão de outrem que Koch (2000) elucida que argumentar significa orientar o discurso no sentido conclusões premeditadas, sendo ato linguístico fundamental à interação, haja vista que todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. "A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade" (KOCH, 2000, p.19).

Após esta breve elucidação, salta aos olhos a relação de pertença existente entre dissertar e argumentar. Se o disserto tem por intuito a organização e exposição de ideias a fim de ser defendido um ponto-de-vista e o argumento se trata justamente de uma composição textual ideológica capaz de persuadir a outrem a partilhar de um mesmo ponto-de-vista, ambos ocorrem conjuntamente na interação. Rodrigues (2014) afirma que *convencer* está ligado à razão e possui um caráter totalmente descritivo e atemporal, enquanto que *persuadir* busca atingir a vontade e o sentimento das pessoas por meio de argumentos plausíveis e

possui, além disso, um caráter ideológico e mais subjetivo. O primeiro busca atingir um público universal e o conduz à certeza, enquanto o segundo visa um público particular e o leva a fazer inferências que podem persuadir o público a aderir aos argumentos propostos. Ambas estas operações, ligadas à argumentação, inequivocamente, ocorrem pelo disserto.

Uma criança começa a argumentar por volta dos 2 ou 3 anos de idade. Contudo, até que ela desenvolva a habilidade de realização satisfatória da argumentação, serão necessários muitos estímulos, experiências interlocutórias e tempo de vida, pois argumentar demanda graus de articulação e eficiência que levem a um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade. É neste sentido que Leitão (2011) defende o início de práticas argumentativas na escola já nos anos iniciais. Para que haja o desenvolvimento da argumentação em sala de aula, o docente tem papel nodal ao empregar práticas didáticas que se orientem para um letramento efetivo, em detrimento de ensinamentos instrucionistas.

Segundo Leitão (2011) e Rodrigues (2014), certas condições docentes são basilares ao letramento: primeiramente, disposição para a realização do letramento, que demanda o aperfeiçoamento das próprias habilidades argumentativas do professor; atenção para as oportunidades de argumentação que possam surgir na aula, tanto de forma planejada como de forma espontânea; e dominar os conceitos do seu campo de trabalho e também os modos de pensar e argumentar concernentes a este mesmo ramo de atuação.

Se pensarmos que argumentar é defender de um ponto-de-vista de modo a persuadir o outro a abandonar o seu próprio posicionamento, então temos o dissenso como a condição fulcral à argumentação. Desta forma, em contexto escolar, é preciso levar o educando a se situar em condições possíveis de embate ideológico, enxergando situações reais de confronto direto de pontos-de-vista. Com efeito, o contexto de produção vai ditar boa parte da eficácia e da eficiência da argumentação do aprendiz, pois vai situá-lo dentro de sua própria necessidade comunicativa. É no processo de apreensão do contexto discursivo que o estudante dá vazão a autoargumentação, ou seja, a construção do senso crítico e reflexivo acerca de um assunto, definindo uma opinião e organizando ideias acerca do mesmo: montando argumentos. Espera-se que os estudantes testem sua capacidade argumentativa através de situações de “embate” com outro indivíduo e da reflexão acerca de aspectos positivos e negativos relativos ao posicionamento defendido, orientados por práticas de letramento que os impulsionem a desenvolver capacidades para fazê-lo em situações reais (LEITÃO, 2002; 2007; 2008a, 2008b).

1.3. Letramento

A palavra “Letramento” é uma tradução de *literacy*, que significa o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever com autonomia. Pensando na escrita, ela está atrelada a efeitos de cunho social, cultural, cognitivo e linguístico, tanto para o grupo no qual o indivíduo está inserido, como para o próprio indivíduo que utiliza esta habilidade. Noutros termos, pela própria existência da escrita ser uma demanda cultural, a ação de escrever é orientada por necessidades sociais e o seu aprendizado precisa de estímulos reais que orientem a compreensão do que é e para que serve escrever.

Ao ser alfabetizado, o educando tem a habilidade de ler, escrever e de realizar práticas sociais de leitura e de escrita. Também adquire *status* social diferenciado em função do letramento. O letramento se configura, então, como o “estado” em que uma pessoa se encontra após o impacto sociocultural causado pela inserção da prática da escrita no cotidiano de um determinado grupo ou indivíduo (SOARES, 2012).

Contudo, saber ler e escrever tão somente não confere posição social destacada aos indivíduos, nem mesmo habilita às práticas envolvendo leitura e escrita do cotidiano. O nível de letramento do sujeito é que vai definir esta condição, por isso a importância *sine qua non* de ações de letramento em contexto escolar que objetivem a autonomia dos educandos. Apenas saber ler e escrever não é suficiente, pois é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – isto é letramento (SOARES, 2012).

Nesta perspectiva, a escrita é a habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmiti-los significativa e adequadamente a um leitor. Sendo um processo de relacionamento de unidades de som a símbolos escritos, além de ser um processo de expressão de ideias e organização de pensamentos em língua escrita (SOARES, 2012). Com este entendimento, a escola deve buscar por dados que clarifiquem níveis de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o seu uso (letramento) em contextos sociais. As metodologias de aquisição desses dados têm se mostrado ineficientes por diversos motivos, principalmente por serem generalizados, quando cada indivíduos é letrado por percepções individuais de estímulos coletivos, sociais.

Quanto a isso, Rodrigues (2014) pontua que há na escola aspectos que contribuem para a aferição dos níveis de letramento e outros que dificultam-na. É positivo o fato de que o letramento na escola é um processo e não um produto, ou seja, os professores realizam

diversas avaliações ao longo do processo de letramento, levando em conta questões como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o usos socioculturais dessas habilidades, o que evita a utilização de apenas um critério de distinção entre o educando letrado e aquele cuja autonomia não está consolidada.

As práticas de escrita na escola estão ocorrendo de forma equivocada, pois pressupõem que há apenas um modo através do qual o letramento ocorre, e este modo, chamado de modelo autônomo, é frequentemente associado ao progresso. Um modelo que pode se opor ao que está atualmente em voga nas escolas é o modelo ideológico, que afirma que não existe apenas uma prática de letramento e sim várias, que são determinadas pelo fator cultural de cada sociedade e leva em consideração os significados que a escrita tem para um grupo social específico, em um determinado contexto.

Dada a fulcral importância do contexto para as práticas de letramento, a observância da ausência de contextos de produção em atividades de escrita em gêneros dissertativo-argumentativos, como as apontadas por Marcuschi (2007), Cavalcante (2005) e Rodrigues (2014), denunciam um trabalho docente distanciado daquele que visa uma formação autônoma e crítico-reflexiva do educando, baseada numa perspectiva de educar letrando.

2. Análise de Dados e Resultados Obtidos

Retomando o objetivo deste trabalho, serão contempladas, afetivamente, as redações dos 15 estudantes que aceitaram fornecer dados à pesquisa. A análise das redações foi em busca de inadequações ao gênero, o que demonstraria uma falta de intimidade com o propósito discursivo do texto dissertativo-argumentativo, bem como possíveis falhas na experiência didática do gênero. Estas inadequações vão desde questões formais como a clássica estrutura "introdução, desenvolvimento e conclusão", passando pela paragrafação, impessoalidade, coesão e coerência, até problemas com a argumentação, com o disserto.

Na observação inicial do *corpus*, o que se identificou foram questões de fuga ao tema, inadequação ao gênero do ponto de vista formal e a argumentação realizada no texto. Como evidências problemáticas proeminentes, estes tópicos foram eleitos para nortear a análise, haja vista serem fundamentais para o cumprimento do propósito comunicativo do gênero.

2.1. Fuga ao Tema

Das 15 redações analisadas, em 10 foram identificadas fugas ao tema de modo total ou parcial. Na maioria dos casos, a fuga ocorreu porque fizeram menções a temas adjacentes, sem coesão e/ou coerência com o tema solicitado, tal qual a produção de texto através de “fluxo de pensamento”, pois é visível que os alunos tentam elencar algumas situações que foram discutidas em sala de aula.

Essa questão é problemática por que os alunos se sentem compelidos a abordar tudo o que foi visto em sala de aula, temendo não atingir a nota máxima caso isso não seja feito. Para Rodrigues (2014), esse comportamento tem como consequência o não desenvolvimento de uma tese – que é o objetivo discursivo do gênero. Devido ao fato de cada parágrafo produzir um recorte temático diferente, algumas redações findaram por não ter progressão temática ou mesmo uma conclusão.

No exemplo "A" a seguir, 13 linhas de um mesmo parágrafo expõem um fluxo de pensamento que gera uma fuga temática:

19. Com o tempo muitas pessoas se fecham em seus mundos; em que
20. vivem nas suas zonas de conforto. Estudam para ter um bom fu-
21. turo, ou melhor, um bom emprego. Trabalham para ganhar dinhei-
22. ro. Ganham dinheiro para sobreviver, gastando-o com bens além
23. do necessário; bens de interesse, mas que duram pouco; pois o mer-
24. cado não está interessado nos bens duráveis que farão com que as
25. pessoas comprem menos por serem duráveis. O mercado capitalista
26. quer o lucro, obviamente! Não se toca no assunto de que
- podemos
27. viver anos, milhares de anos com energia extraída de bens duráveis
28. como o mar, ou o vento, ou o calor do centro da Terra; é claro que
29. não! Preferimos continuar com o nosso consumismo pois estamos
- na
30. nossa zona de conforto visto muitas vezes como uma simples massa
31. populacional e consumista sem individualidade e essência.

Ao longo do exemplo "A", o educando aborda vários temas que não tem relação alguma com o tema proposto: Somos todos iguais, somos todos diferente. Ainda que fale sobre um dos subtemas, o consumo (linhas 22-25; 29-31), mercado capitalista (linhas 25-26) e sustentabilidade (linhas 26-28), não há caminho para o foco do texto. É notória a ausência de progressão pela sucessão de assuntos distintos. Ademais que, ao longo das 13 linhas não se desenvolve qualquer tese.

Este comportamento exemplificado acima foi identificado em 7 das 15 redações analisadas, sendo considerado um quadro problemático. Não houve nenhuma fuga total ao tema, o que é positivo, mas é preciso um trabalho mais proficiente com os educandos acerca de "sobre o que escrever" ao longo da abordagem de um tema que se quer argumentar.

2.2 Adequação ao Gênero

Das 15 produções analisadas, 11 apresentaram adequações ao gênero dissertativo-argumentativo. Verificaram-se, principalmente, ausência de paragrafação, progressão temática (o que muito dialoga com as fugas temáticas já comentadas), uso da primeira pessoa, compreensão do que é um título, do que é uma tese argumentativa e mesmo um argumento.

É visível a falta de informações concretas nos textos. Os educandos não estabelecem diálogos com jornais e livros, ou mesmo com dados de redes sociais ou falas de professores. A ausência de dados indica a permanência dos textos no “senso comum”, em que a argumentação é baseada em informes genéricos e impressões subjetivas – “achismos”. Em 9 textos não consegue observar percurso temático concreto, com início, meio e fim, o que pode ser apontado como mais uma das razões para o problema da paragrafação, a deficiência na progressão temática e extrema dificuldade de produzir uma conclusão.

No exemplo "B", logo mais, observar-se-á que até mesmo a tipologia textual dissertativa é confusa para os estudantes, havendo sido encontrada uma narrativa – mais uma referência textual a gêneros outros, como o conto e a crônica:

1. Fruto da vitalidade jovem de Carmelita e João,
2. Leandro acabara de ingressar na adolescência. Havia
3. alcançado os 15 anos de idade. Para mais um ano de
4. vida que se prosseguia, ele tinha uma utopia deri-
5. vada de objetivos a serem seguidos, na qual ao me-
6. java três coisas que, ontem, diante das três cha-

7. mas incandescentes do bolo de aniversário, pare-
8. ciam ser resguardadas para um futuro próximo,
9. entre estas estavam: saber adolescer, descobrir
10. uma virtude e ter uma boa convivência com o
11. grupo de iguais. Digamos que havia uma luz no fim
12. do túnel.

O tipo narrativo representa um completo distanciamento do gênero, não apenas uma falta de familiaridade, mas um nível acentuado de desconhecimento do que caracteriza um texto dissertativo-argumentativo. É inevitável refletir sobre as práticas de letramento que estão sendo empreendidas, pois as “redações” demonstram, no mínimo, que os educandos não estão habituados a produzir textos deste gênero, e, também, que os mesmos não têm intimidade com o tipo textual dissertativo.

O fato destes mesmos estudantes serem leitores, mas terem maior apreço por obras cujo tipo é eminentemente narrativo, nos faz entender o comportamento discursivo observado no exemplo "B". Também é curioso que a pobreza de argumentos, como se verá adiante, torna-se mais impressionante quando, nos gêneros orais realizados na primeira etapa do projeto, verificou-se uma produção textual muito bem organizada, com a presença e o desenvolvimento de argumentos coerentes com o tema do debate e coeso dentro da teia discursiva de tantos interactantes em meio ao debate.

2.3 Argumentação

Sendo o gênero em análise essencialmente argumentativo – a tirar pelo seu próprio nome -, deu-se importância sobretudo ao trabalho dos educandos em prol de fazer com que seus textos fossem persuasivos e não somente convincentes.

Empreendendo tal movimento, 10 dos 15 textos apresentaram excertos em que o seu autor argumenta. Entretanto, vê-se mais intenções argumentativas do que argumentos de fato. Os educandos não conseguem embasar os seus argumentos através da necessária informatividade que solidifica o trabalho persuasivo, que garante uma mudança de pensamento e postura por parte do leitor, como se atesta no exemplo "C":

19. O problema não está em se vestir na
20. moda ou fazer parte de um grupo, mas sim

- 21. quando isso altera quem realmente somos, nos
- 22. tornando iguais em absolutamente tudo

Fica evidente que o educando tenta argumentar sobre a padronização através do vestuário, apontando para uma problemática - sobre a qual ele não discorre. Faltam dados que persuadam seu leitor a comungar de sua opinião. Não é, portanto, um argumento sólido, mas uma clara intensão argumentativa. Ao leitor parece que o educando quis abordar um tema que alia consumo e diferenças, o que seria uma questão de identidade já que está atrelada a padronização, mas não sabe muito sobre o assunto: não tem o que dizer.

Essa característica permeou diversos textos do *corpus*, como no exemplo "D":

- 25. Acredito que o consumismo é uma forma de
- 26. prender a humanidade a um único caminho para ser
- 27. feliz, o caminho menos saudável.

No exemplo acima, há o reconhecimento da problemática do consumismo, porém o educando leva em consideração questões subjetivas para embasar o seu argumento em relação ao seu caráter prejudicial do tema enunciado. O caráter subjetivo como base da argumentação claramente prejudica seu teor persuasivo, pois dialoga com a passionalidade.

Na varredura do *corpus*, argumentos eloquentes emergiram. Todavia, a subjetividade acompanhou quase todos. A dificuldade em construir os argumentos é visível. Os educandos acabam perdendo-se em descrições e explicações a respeito do tema, o que vai ao encontro do que postulou Marcuschi (2007), quando afirmou que a escola comete um equívoco ao considerar o produto em detrimento do processo, pois, a argumentação deficiente dos estudantes nos leva a fazer duas suposições: primeiramente, que os alunos não têm certeza sobre o que realmente é argumentar, não tem o hábito de argumentar através da modalidade escrita da língua; e que os alunos desconhecem o fato de que uma redação é um texto eminentemente argumentativo, logo, após a sua tentativa de persuasão ele deve apresentar uma proposta interventiva para o tema, em consonância com o seu argumento-chave.

No próximo exemplo, o "E", há uma busca por um desfecho argumentativo. A partir do tema da “redação” –“Somos todos iguais, somos todos diferentes” –, observa-se o desejo da defesa pela segunda parte do enunciado propositivo, como fica claro na linha 29, quando o

autor se posiciona em favor de enaltecimento das singularidades que fazem de cada pessoa uma única, em detrimento coletividade da raça ou genética:

22. Pensar só
23. e ter sua própria opinião é algo para
24. que tem coragem de mostrar quem realmente
25. é. E aquele papo de que somos todos
26. iguais? Não, buscamos ser todos iguais,
27. fechando os olhos para uma verdade
28. que precisa, a todo tempo, ser lembrada:
29. somos todos diferentes.

Mesmo sendo um parágrafo conclusivo, a intenção argumentativa está presente, como uma “cartada final” para persuadir o leitor para tomar parte do posicionamento ideológico do autor do texto. Neste fragmento de “redação”, por meio de uma pergunta retórica, o autor busca conclamar a reflexão do leitor para junto da sua, porém sem estratégias persuasivas edificadas em recursos informativos – o que acaba sendo comum em conclusões: sem dados.

2.4 Informatividade

Por ser basilar à argumentação, a informatividade tem um papel central na composição do texto dissertativo-argumentativo. Sem que haja uma base informativa, uma voz de autoridade, um fato real ou um conhecimento histórico, político, cultural ou científico para solidificar o argumento, este pode cair no senso comum e não atingir o seu propósito de gerar no leitor uma mudança consciência e emocional de ponto-de-vista, como defende Koch (2009) ser a função da argumentação.

Segundo Marcuschi (2008), a informatividade é o critério mais importante de todos quando ao gênero dissertativo-argumentativo, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos. O que é primordial nisto é postular que em um texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas, eliminando refutabilidades.

O que foi verificado nas redações do corpus foi um baixo grau de informatividade, quando a subjetividade, a opinião pessoal, foi amplamente impressa nos textos, como no exemplo "F":

10. Penso que o consumismo é em grande parte estimu-
11. lado pela intenção de mostrar para os outros o que você
12. tem, fazendo-os pensar assim que você é mais feliz.

A introdução do enunciado já aponta para uma subjetividade do autor; "penso". É a posição clara de quem escreve, em primeira pessoa do singular. Além de se colocar subjetivamente, ainda fere o princípio da imparcialidade e da escrita autoral distanciada, características da redação endógena de domínio escolar. Também, verifica-se que o educando não faz referencia a qualquer outro texto externo à redação, ficando claro que se trata de uma impressão pessoal.

No exemplo "G", mas uma vez o mesmo caso:

1. Durante a adolescência, questionamentos
2. e classificações começam a surgir. Principalmen-
3. te na escola , os rótulos vão dominar os alu-
4. nos. Essa fase é responsável pelo amadureci-
5. mento, e as escolhas feitas pelos jovens
6. vão ser essenciais para classificar essa
7. evolução como boa ou má.

Ainda que utilize a primeira pessoa do plural, conclamando outras vozes, sabe-se que o educando está trazendo a sua voz, o seu posicionamento pessoal de maneira clara na redação. Outra vez, ao longo de todo o enunciado, nenhum dado é apresentado, nenhuma autoridade faz coro com a voz do autor, sequer menção a dados fornecidos pela imprensa.

Bem verdade, o que se percebe é que os educandos utilizam as questões que foram discutidas em classe ao longo do semestre como aparato informativo, mas sem buscar ampliar as colocações com informações de veículos externos à sala de aula.

Como já abordado ao longo de todo o trabalho aqui delineado, a precariedade no quesito informatividade compromete o disserto argumentativo, inviabilizando uma prática de

escrita persuasiva que, concretamente, gere defesas de pontos-de-vista com eficácia e eficiência.

Considerações Finais

A análise do *corpus* desta pesquisa, distante de querer vir a salientar uma prática docente inábil ao letramento argumentativo e ao ensino de gêneros dissertativos, como é o caso da redação endógena de contexto escolar, objetivou compreender práticas de ensino de gêneros e averiguar as suas consequências pedagógicas.

Como é vocação do Núcleo de Estudos de Gêneros da Universidade Federal de Pernambuco (NIG-UFPE), o propósito desta investigação foi a observação da experiência pedagógica com gêneros textuais, em atenção tanto à prática docente de letramento quando à discente dentro do mesmo processo.

Em virtude de haver sido empreendido um estudo de caso cujo enfoque teórico foi a urdidura da Linguística Aplicada com os Estudos dos Gêneros Textuais, estando imbricada a Linguística de Texto, dentro de uma perspectiva crítica de ciência da linguagem, partiu-se de uma experiência real, na qual coletou-se o *corpus* e, da leitura dos dados, verificou-se um quadro, um contexto de ensino e de aprendizagem. É pretensão de qualquer investigação crítica a oferta de mecanismos interventivos com vistas às possíveis soluções, as quais deverão ser testadas mais à frente: essa é a conclusão deste trabalho.

A investigação ocorrida no 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (CAp-UFPE) revelou que a prática argumentativa é uma constante dentro da realidade escolar dos discentes. Contudo, a sua ocorrência satisfatória se apresenta na oralidade, haja vista que gêneros como seminário e debate permitiram a veiculação de discursos evidentemente persuasivos, com uma organização discursiva e dissertativa sólidas. Com isto, o que emerge às vistas destes pesquisadores é que os gêneros argumentativos de ordem escrita são postergados, ou melhor, concentrados no Ensino Médio.

Por mais que sejam habilidades distintas, vocacionadas às demandas igualmente diferenciadas da fala e da escrita, as práticas textuais argumentativas devem ser visualizadas pelos estudantes como recorrente e cotidianas, as quais perpassarão toda a vida deles, tanto escolar quanto foram de sua formação curricular. Portanto, é salutar que a argumentação seja apresentada aos educandos em suas duas possibilidades de ocorrência genérica como práticas que se sucedem desordenadamente no dia a dia.

Isolar práticas textuais por critérios como ocorrências de fala e de escrita é artificializar o conteúdo de aprendizagem ao ponto de extrair-lhe seus contextos e natureza interacionais. Sem tais referentes, o educando verá uma possibilidade textual apartada de sua ocorrência, de sua realidade comunicativa. Sem uma experiência de conteúdos que atente para as necessidades de manutenção da relação *experiência didática* x *vivência* recai no sistema tradicional de posicionamento pedagógico, em que a escola funciona ofertando saberes que o "aluno" receberá e reproduzirá.

Delegar ao Ensino Médio, com todo o seu conjunto de conteúdos, somados à pressão pelo encerramento do ciclo escolar e do alcance do ensino superior, a aprendizagem da argumentação e do disserto nos gêneros escritos, tal qual a prática da argumentação na fala e na escrita não se inserisse em um contínuo interacional que tem nos contextos e suas demandas a realização em gêneros apropriados à comunicação, é, certamente, abrir espaço para um processo de letramento com vasta possibilidade de insucesso.

Uma prática de argumentação que permeie toda vida escolar do educando, acompanhando o desenvolvimento desta habilidade, cujo limiar se dá na tenra infância, por volta dos 2 ou 3 anos de idade, se revela a proposta deste trabalho como resposta aos dados aqui contemplados. No trabalho da fala, nos primeiros anos escolares, e no da escrita, ao longo do amadurecimento desta capacidade através de contínuas práticas de letramento sucessoras da alfabetização, é que se revela o espaço mais apropriado para o desenvolvimento da faculdade da argumentação.

Assim como deixou dito Koch (2009) que a argumentação permeia toda a interação humana, aqui emerge como sugestão que a defesa do ponto-de-vista, demandante do argumento, venha desta as iniciais atividades de interpretação de texto, pois o que se intende de um texto tem uma razão de ser e pode ser defendido, debatido e explorado coletivamente no seio escolar, respeitando-se as fases e os momentos pedagógicos de cada classe e as características que os educandos imprimem sobre ela.

Argumentar é acreditar nas próprias palavras. Então, seja na fala seja na escrita, é primordial ao ensino formativo propiciar aos sujeitos a defesa de suas verdades.

Referências

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: Leitão, S.; Damianovic, M. C.. (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- RODRIGUS, L. de A. M. **Redação: Um estudo de caso sobre o gênero no ensino fundamental II**. Universidade Federal de Pernambuco. (Monografia). 2014.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne, C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- XAVIER, A. C. dos S. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. Catanduva, SP: Editora Respel, 2006