

Reescrita colaborativa com texto do tipo dissertativo-argumentativo na educação básica: uma sequência didática

Tatiane Galdino da Silva*¹
Maria Cecília de Lima**

Resumo: É consenso a necessidade de se melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, logo a implementação de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de leitores e de escritores proficientes em contextos sociais diversos é imprescindível. Corroborando essas ideias, relata-se, a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem nas aulas de Produção de Texto no Ensino Básico (3º ano Ensino Médio), uma prática executada, por meio de uma Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), cujos objetivos foram, além de preparar os alunos para a escrita de textos do tipo dissertativo-argumentativo, contribuir para uma produção autônoma e dotada de sentido. Esta sequência se organiza em: 1) Apresentação da situação aos alunos; entrega de textos jornalísticos de tipologia argumentativa e algumas redações Nota Mil de ENEMs (anteriores), previamente selecionados e com parágrafos e títulos desmembrados; 2) Produção Inicial: Reorganização e reescrita desses textos; 3) Módulos: 3.1) Identificação de procedimentos utilizados para montagem dos textos; 3.2) Apresentação dos textos originais e exploração dos critérios de textualidade (COSTA VAL, 1991; KOCH, TRAVAGLIA, 2004); 3.3) Produção individual; 3.4) Seleção de produções com inadequações diversas; 3.5) Digitação e impressão de cópias desses textos; 3.6) Correção e reescrita colaborativas no quadro. Produção final: Escrita individual. O resultado dessa experiência foi satisfatório, visto que, além de os alunos terem obtido médias expressivas nos exames, demonstraram mais segurança, e proficiência na leitura e na escrita textuais como práticas sociais dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo; Reescrita colaborativa; Autonomia; Sentido.

Abstract: There is consensus on the need to improve the quality of Basic Education in Brazil, so that the implementation of pedagogical practices that contributes to the formation of proficient readers and writers in different social contexts is essential. Corroborating these ideas, it is reported, from a teaching-learning experience in the Text Production classes in Basic Education (3rd year High School), a practice performed by means of a Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004), whose objectives were, besides preparing the students for the writing of texts in the dissertative-argumentative genre, to contribute to an autonomous and meaningful production. This sequence is organized into: 1) Presentation of the situation to the students; providing students with journalistic texts of argumentative typology and some essays Nota Mil of ENEMs (previous), previously selected and with paragraphs separated from headings; 2) Initial Production: Reorganization and rewriting of these texts; 3) Modules: 3.1) Identification of procedures used to assemble texts; 3.2) Presentation of the original texts and exploration of the criteria of textuality (COSTA VAL, 1991; KOCH, TRAVAGLIA, 2004); 3.3) Individual production; 3.4) Selection of productions with various inadequacies; 3.5) Typing and printing of the copies of these texts;

* Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil (2013) e professora de Português e Literatura da escola SESI Guiomar de Freitas Costa - Uberlândia tati.galdino2015@gmail.com

**Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade de Brasília, Brasil (2007) e professora associada 2 do ILEEL/UFU mariaceciliadelima@gmail.com

3.6) Collaborative correction and rewriting on the board. 4) Final production: Individual writing. The result of this experience was satisfactory, provided that students having obtained expressive averages in the exams, they demonstrated more security, and proficiency in textual reading and writing as social practices inside and outside the school.

Key words: Dissertative-argumentative text; Collaborative rewriting; Autonomy; Meaning.

1- Introdução

Considerando que o trabalho com tipos e gêneros textuais em sala de aula tem sido objeto de constantes pesquisas e está no foco da atual agenda dos estudos das práticas de leitura, análise e escrita, este trabalho se propõe a apresentar uma sequência didática elaborada e aplicada com a finalidade de, além de preparar, em um período de três meses (de agosto a outubro de 2017), alunos de uma turma de 3ª série do Ensino Médio para a realização de um texto de tipo dissertativo-argumentativo aos moldes solicitados pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, possibilitar-lhes a compreensão da importância de se apropriarem de técnicas argumentativas desenvolvidas com autonomia e dotadas de sentido com vistas à concretização de suas práticas sociais dentro e fora da escola.

Diante desses objetivos, este estudo está estruturado na apresentação e breve discussão das tipologias e gêneros textuais apoiadas nas abordagens de Bakhtin (2003) e Marcushi (2008). Para uma breve reflexão acerca do tipo dissertativo-argumentativo, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP - (BRASIL, 1998) e a alguns textos reunidos na compilação intitulada: *Textos Dissertativo-Argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores* divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017). A fim de apresentarmos algumas considerações sobre a prática do tipo dissertativo-argumentativo associada à arte e às técnicas da argumentação, recorreremos a Abreu (2009).

Com o propósito de confirmarmos a imprescindibilidade dos critérios de textualidade para a escrita do tipo dissertativo-argumentativo, apoiamos-nos em Costa Val, (1991), em Koch e Travaglia (2004) e em outros estudiosos cujas ideias corroborem as perspectivas desta discussão. Trazemos ainda, para que se compreendam melhor as escolhas que nortearam o percurso de nossa sequência didática, a situação-problema identificada nas produções textuais de nosso público-alvo. Nessa ordem, apresentamos um modelo de sequência didática cujos procedimentos se guiaram por abordagens teórico-metodológicas aos moldes propostos pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004) e a partir delas divulgamos observações, tomadas de decisões, procedimentos, constatações, reflexões e resultados obtidos. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

2- Algumas considerações sobre gêneros e tipos textuais

Às práticas sociais da linguagem orais ou escritas damos o nome de gêneros textuais ou discursivos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (1998): “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Tal evidência resulta na determinação de que o processo de ensino-aprendizagem da leitura, análise e escrita só é possível por meio dos gêneros textuais. Expostas essas constatações, elegemos para este estudo as abordagens propostas por Mikhail Bakhtin (2003 [1952-53/1979]: 279), o qual considera os gêneros como: “tipos relativamente estáveis de enunciados” em cujo corpo se fundem conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nesse sentido, a linguagem, pela via da

enunciação, concretiza-se linguística e semioticamente por meio dos gêneros. Pode-se sugerir que estes funcionam como veículos portadores e disseminadores das práticas enunciativas dos textos. De forma mais direta, os gêneros organizam e materializam as atividades comunicativas orais e escritas do nosso cotidiano, portanto, nessa abordagem, gênero é prática social.

Ora, se gênero é prática social em quaisquer instâncias comunicativas das quais fazemos parte, depreende-se que a quantidade de gêneros textuais disponíveis não pode ser contabilizada. Entre eles, podemos citar os gêneros de instância jornalística como a reportagem, a notícia, o editorial, os artigos de opinião, os cartuns, a carta ao leitor; os de instância jurídica, como petições, citações, requerimentos, contratos, contestações, sentenças; aqueles frequentes em nosso cotidiano, como uma receita culinária, um conto, um bilhete, e-mail, telefonema, mensagens eletrônicas; os de instâncias religiosas como as homilias, missas, textos bíblicos em geral.

Enfim, diante de tantas possibilidades, a escolha de determinado gênero depende da competência discursiva do comunicador associada a condições de produção e de veiculação desses textos, entre elas a finalidade comunicativa, a realidade social e cultural de interlocução - condições que envolvem grau de formalidade ou de informalidade, natureza dos temas, tipo de interlocutor, suporte comunicativo, formas de circulação. Nesse sentido, concordamos com Dias et al (2011, p. 153) quando as autoras sugerem que a competência discursiva refere-se à “capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado”.

Feitas essas discussões e reflexões sobre a dimensão e relevância dos gêneros textuais para a efetivação de nossas práticas sociais comunicativas, é fundamental distinguir gêneros e tipos textuais. Marcuschi (2008) destaca a importância dessa distinção uma vez que tal percepção “é fundamental para o trabalho com a produção e a compreensão textual” (p.154). Nessa perspectiva, para efeitos didáticos e, por conseguinte, de clareza visando à consolidação de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório a ser obtido nas aulas de produção textual, consideramos assertivo apresentar, na íntegra, as palavras do professor Marcuschi (2008), acerca dessas denominações:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (p.154.5)

Considerando, conforme observado pelo autor, que os tipos textuais definem-se pela natureza de sua composição representada por seus elementos lexicais, esquemas sintáticos, emprego de tempos verbais, relações lógico-discursivas e outros, é comum identificarmos mais de uma tipologia textual operando concomitantemente em um único texto, contudo, é imprescindível destacar que, embora se manifestem em diversidade e mescladas, existe uma tipologia específica que se sobressai em relação às demais e sua identificação, numa abordagem rasa, porém, prática, geralmente, atende à finalidade de escrita do texto.

Com o propósito de demonstrarmos o que acabamos de expor, sugerimos uma aplicação prática, em sala de aula, visando à identificação dessas manifestações tipológicas: Imaginemos um professor de Língua Portuguesa narrando aos seus alunos, seja pela via escrita ou oral, uma aventura mitológica. Seguindo o formato comum apresentado na maior parte das obras tradicionais voltadas para o gênero textual literário identificado como fantástico, esse professor iniciará a história apresentando e descrevendo a ambientação, o tempo, os personagens, bem como a família da qual se originaram; narrará suas ações, geralmente, sobrenaturais, que culminarão em outras, não raro, mais insólitas ainda. Ademais, ele vai expor situações, em primeiro momento, insolúveis em que esses personagens estarão envolvidos, explicará relações de causa e efeito determinantes para justificar ocorrências e desfechos da trama. Durante essa narração, ele pode apresentar um personagem que deve seguir as orientações de uma receita a qual deve resultar em uma fórmula mágica com vistas a matar, salvar, fortalecer ou, entre tantas possibilidades, travestir um personagem em outra forma física; ou ainda, adquirir com o uso dessa poção um efeito capaz de conduzir alguém a um caminho ou a uma revelação. Pode-se, também, durante a elaboração da fórmula, explicar o porquê determinado ingrediente deve ser colocado antes de outro no caldeirão, ou por que tal composto deve ser exposto por duas noites consecutivas no sereno da madrugada sob a lua crescente; enfim, os percursos eleitos e possibilitados pelo vasto repertório de recursos linguísticos disponíveis para a apresentação dessa aventura são altamente diversos e inusitados, todavia, justificáveis pelo gênero fantástico.

Sugerida essa situação hipotética, o que nos interessa agora é a observação da quantidade de tipos textuais mobilizados para compor esse gênero. Ao se descrever as características de personagens e espaços, estamos diante de uma tipologia descritiva; ao se expor situações, ideias, dados, temos uma sequência expositiva; ao se justificar a escolha de comportamentos, procedimentos e motivos para determinados desfechos, por meio de uma lógica de causa e efeito, ou durante a apresentação de alguns diálogos, temos sequências argumentativas; ao se prescrever o passo a passo a ser cumprido durante a execução da receita, temos uma sequência injuntiva. Contudo, devido à abundância de sequências narrativas apresentadas, observáveis, principalmente, por meio das ações dos personagens situadas em tempos verbais (cronológicos ou psicológicos) e lugares, estamos diante de um texto de tipologia predominantemente narrativa, em vista de sua finalidade principal: contar uma história.

3- Breve discussão acerca da tipologia dissertativo-argumentativa

Criado em 1998 com o propósito de avaliar o desempenho estudantil dos alunos ao final da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora também possua outras atribuições, atualmente, é utilizado como critério para aprovação e ingresso de alunos nas universidades públicas brasileiras. Entre as provas aplicadas pelo exame, temos a redação que deve ser redigida na tipologia dissertativo-argumentativa.

No que diz respeito a essa solicitação de escrita, é preciso considerar as variedades de ordem cultural, regional, etária, socioeconômica dos candidatos que realizam essas provas, visto que em função dessas variedades, decorre a heterogeneidade das formas de expressão do português brasileiro como um fato manifestado a depender dos contextos em que os falantes se inserem e se constituem. Diante dessa realidade, o exame convencionou, por meio de um material elaborado para avaliadores da redação, que a linguagem a ser avaliada deve ser compreendida como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”. (ALCÂNTARA; DIAS, SANDOVAL, 2017, p.23). Ou seja, embora se reconheça a variedade linguística no Brasil, determina-se que a escrita da

redação com vistas à aprovação no exame seja expressa por meio de um sistema arbitrário de representação, isto é, na modalidade formal da língua em que o aluno demonstre sua capacidade de se posicionar por meio de uma argumentação bem sucedida frente a um tema.

No que diz respeito à importância do domínio da linguagem como pressuposto do trabalho de ensino-aprendizagem em sala de aula, os PCNLP (BRASIL, 1998) defendem que a o domínio da linguagem verbal “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideais, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes”. (BRASIL, 1998, p. 22).

Conforme sugere Possenti (2017): “Um texto dissertativo-argumentativo pode ser caracterizado sumariamente assim: seu autor propõe uma tese (ou uma hipótese) e a justifica”. (p.112). Nesse sentido, quando o candidato escolhe as ideias a serem apresentadas, o lugar (posição no interior do texto) em que serão expostas; decide a frequência com que características positivas, negativas ou imparciais de determinado objeto ou situação serão apresentadas; opta por operadores argumentativos mais contundentes, entre outras escolhas, ele demonstra, em meio a sua exposição, orientações argumentativas.

Sobre a capacidade de argumentar com eficiência, recorreremos às contribuições de Abreu (2009). Segundo o autor: “saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.” (p. 02). Abreu conclui: “argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.” (p.11)

Deslocando esses argumentos para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, compreendemos como necessária a autonomia do candidato para fazer escolhas conscientes e procedimentais, desprovidas de esquemas mecanicistas, e, sobretudo, dotadas de sentido. Por isso, cabe a ele tomar decisões relativas à construção composicional, conteúdo temático e estilo da linguagem. De forma mais clara, o aluno deve demonstrar competência para selecionar ideias, evidências, dados, fatos; deve também expô-los, compará-los, apreciá-los, julgá-los, confrontá-los, combiná-los, reforçá-los com recursos diversos, entre eles, argumentos de autoridade, intertextualidades a fim de transmitir ao leitor seu posicionamento acerca de determinado tema para, quem sabe, convencê-lo a uma mudança de posicionamento em relação ao tema exposto e discutido.

4- Sobre a imprescindibilidade dos critérios de textualidade

Os estudiosos Beaugrande e Dressler (1983), citados por Costa Val (1991), mencionam sete critérios de textualidade: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. (p.05). Embora saibamos da complexidade e amplitude dos fenômenos que fundam e envolvem esses critérios, a fim de demonstrarmos sua imprescindibilidade na prática da construção textual, neste caso, do texto dissertativo-argumentativo, faremos um recorte de suas definições², concentrando-nos apenas naquelas utilizadas durante a aplicação de nossa sequência didática. Para tanto, recorreremos às contribuições de pesquisadores que se dedicam ao estudo do funcionamento desses elementos no texto.

Em obra dedicada ao critério da coerência textual, Koch e Travaglia (2004), afirmam que:

² Apresentamos aqui apenas as definições utilizadas junto aos alunos. Naquela oportunidade, não tínhamos tempo hábil para explorá-las em sua extensão e possibilidades de aplicação.

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido para um texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (p.21)

Entendo a coerência como determinante para a compreensão da mensagem de texto, seu descumprimento compromete incontestavelmente a inteligibilidade do que o enunciador tenta expor, afirmar, negar, defender em sua escrita. Com efeito, em maior ou menor grau, a depender da proporção das desconexões presentes no corpo textual, o leitor não consegue direcionar seu raciocínio, bem como identificar a posição que se tentou defender no texto, para o caso do dissertativo-argumentativo.

No que diz respeito à coesão, esta, segundo Costa Val (1991), consiste em uma “manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. (p.06). Entre esses mecanismos podemos citar os termos anafóricos e catafóricos, entre eles, pronomes, advérbios; citamos também os artigos, as conjunções, as correlações de tempos verbais, ou seja, recursos capazes de relacionar elementos dentro dos períodos, parágrafos e texto possibilitando uma relação lógica entre as ideias, isto é, uma unidade formal do texto.

Passando ao critério da informatividade, considerada de suma importância para a qualidade de um texto, visto que ela interfere na construção da coerência. Koch e Travaglia (2004) definem-na como “grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto”. (p.88) De acordo os autores, “É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor”. (p. 88) Costa Val (1991) contribui ao afirmar: “o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso que trazem novidade”. (p.14).

Passando à intencionalidade, esta corresponde à seleção de recursos mobilizados ao longo do texto, capazes de demonstrar “o empenho do produtor em construir um discurso coerente” (Costa Val, 1991, p.10), cuja meta pode ser, conforme interesse deste estudo, convencer e persuadir o leitor. Quanto à aceitabilidade, “que concerne à expectativa do leitor de que o texto recebido seja coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor”. (p.10-1) Para isso, é fundamental que o texto apresente informações relevantes manifestadas com clareza, precisão, organização.

Em relação à situacionalidade, correspondendo à “pertinência e à relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação comunicativa”. (p.11-2), entendemos que o contexto é fundamental para que se compreenda o sentido do texto, tanto em relação a sua produção quanto a sua aceitação.

E, por fim, de acordo com Costa Val (1991), Beaugrande e Dressler (1983), citam outro critério de textualidade: a intertextualidade que “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)” (1991, p.15). Acerca do uso desse último critério para a composição do texto dissertativo-argumentativo, destacamos que a capacidade do aluno de recorrer, por meio da ativação de recursos acumulados no repertório da memória, a elementos de outros textos, provenientes de outros espaços e tempos com o propósito de que estes dialoguem com o texto que se produz, reforça

seguramente as escolhas argumentativas do texto. Apropriar-se de elementos intertextuais consiste em buscar nessas vozes e lugares alheios apoio para o que se defende. Tais procedimentos demonstram, com efeito, competência discursiva e autonomia do aprendiz.

5 - Contextualização da situação-problema

Em agosto de 2017, ao assumir a disciplina de Produção Textual em uma turma de 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular, durante o primeiro contato com os textos de tipologia dissertativo-argumentativa produzidos pelos alunos, chamou-nos a atenção o fato de a maior parte dessas produções apresentarem certa padronização em sua construção composicional como: semelhante quantidade de parágrafos e de linhas que os compunha, uso das mesmas conjunções introduzindo esses parágrafos. Era comum, por exemplo, observarmos o 2º parágrafo sendo iniciado pela conjunção aditiva “ademais”, todavia a ideia apresentada era contrária em relação ao que se apresentara nos parágrafos anteriores. No último parágrafo, destinado à conclusão, utilizavam, muitas vezes, expressão “após a análise da temática supracitada”, sem se deixar clara essa temática. Outra recorrência observada era a inadequação de operadores argumentativos, não se concentrando apenas no uso de conjunções, mas também de pronomes, advérbios, correlação de tempos verbais – fator que prejudicava a coesão e, conseqüentemente, comprometia a coerência textual.

Notamos ainda ausência de informatividade nas partes da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, além de falhas de orientação temática, pois os conteúdos mencionados não se relacionavam, irrompendo aleatoriamente, o que culminava mais uma vez em falta de coerência. Em suma, ao lermos as introduções desses textos, não identificávamos o que seria discutido em seu desenvolvimento, portanto, não sabíamos qual era a tese, tampouco a relação entre conclusão e o todo textual.

Diante dessas ocorrências, as perguntas inicialmente direcionadas aos aprendizes foram: O que você pretendeu expor aqui? Qual é a temática analisada? Qual é a tese do seu texto? Que estratégias você utiliza para sustentá-la?

A impressão rápida que nos ocorreu foi a de que a maior parte dos alunos estava produzindo textos de forma mecanicista, como se estivessem tentando encaixá-los em um modelo pré-definido com vistas a atender ao “formato” de escrita exigida pelo ENEM, o que resultou, muitas vezes, em uma sequência de frases e parágrafos soltos que não se relacionavam, logo, não apresentavam sentido. Diante dessas observações, constatamos, principalmente, que a maioria desses textos não apresentavam critérios de textualidade, ao que Costa Val (1991) define como: “características que fazem com que um texto seja um texto”. (p.05).

Expostas essas observações, apresentamos, de forma resumida, as principais dificuldades observadas e relatadas pelos alunos:

- 1) Falta de informação sobre os temas propostos para a escrita dos textos.
- 2) Dificuldade em decidir que informações deveriam estar contidas na introdução do texto.
- 3) Dificuldade de assumir uma posição frente ao tema proposto e, por conseguinte, para compor os argumentos.
- 4) Dificuldade acerca do que é uma tese.
- 5) Dificuldade de acrescentar, em meio à argumentação, o recurso da interdisciplinaridade, recorrendo ao discurso de outras referências capazes de contribuir para o sustento de suas teses.
- 6) Dificuldade de realizar uma proposta de intervenção em relação ao problema abordado.
- 7) Dificuldade de concluir o texto.

Frente a esse desafio, o anseio urgente era elaborar uma prática de ensino capaz de atender às suas demandas, visto que, conforme, VIGNER (1988): “A passagem da frase ao discurso necessita de pedagogia específica e reclama a existência de um modelo descritivo que forneça ao professor as referências indispensáveis à elaboração de sua progressão.” (p.110). Um pouco mais adiante, o estudioso continua: “Num plano mais imediatamente pedagógico, o objetivo será fornecer ao aluno o conjunto de procedimentos linguísticos empregados ao nível do discurso a fim de sustentar uma afirmação, obter uma adesão, ou justificar uma tomada de posição.” (p.112) Isto é, precisávamos criar procedimentos capazes de permitir aos alunos a identificação dos modos de se introduzir um tema no texto, decidir por uma tese, eleger métodos para desenvolvê-la por meio de argumentos, elaborar esses argumentos, escolher a ordem na qual devem ser apresentados no desenvolvimento do texto.

Ademais, é preciso demonstrar aos alunos o modo no qual se pode recorrer a intertextualidades e interdisciplinaridades a fim de sustentar a tese proposta, bem como às formas de se finalizar a apresentação dos argumentos e concluir a discussão confirmando a tese. Para isso, é imprescindível eleger procedimentos que tratem de cada uma das partes da organização textual.

Sobre a necessidade de elaborarmos um planejamento composto por ações capazes de auxiliá-los, não apenas na escrita desses textos, mas também capazes de lhes permitir atribuir sentido a essa ação, Dolz e Schneuwly (2004) confirmam a relevância de buscar essas práticas como formas de: “Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações comunicativas diversas.” (p.96)

6- Uma proposta de sequência didática para o gênero textual dissertativo-argumentativo

Dedicar-nos-emos à apresentação de uma Sequência Didática (SD) elaborada aos moldes propostos pelos estudiosos da escola de Genebra, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), como metodologia para o ensino do tipo textual argumentativo-dissertativo. Esta sequência foi desenvolvida e aplicada em uma turma de 27 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

6.1 - Apresentação da situação – 2 horas-aula.

Levei³ para a sala de aula e distribuí entre os alunos editoriais e artigos de opinião, coletados em jornais e revistas de posições ideológicas diversas⁴. A preferência por esses textos justifica-se em vista de apresentarem temas atuais e polêmicos, carga de informatividade, bem como serem compostos predominantemente pela tipologia argumentativa. Além desses textos, selecionei algumas redações que obtiveram nota mil nos três ENENs anteriores (2014, 2015 e 2016). Tive a preocupação de selecionar pelo menos três redações com a mesma proposta, a fim de demonstrar aos alunos como é possível argumentar de diferentes modos, partindo de um mesmo tema quando se domina e se sabe manipular a variedade de recursos da língua.

Entre as justificativas para a escolha dessas redações, destacamos a intenção de colocar os estudantes em contato com textos que, além de lhes serem inspiradores,

³ Coloco-me agora em 1ª pessoa do singular em vista de apenas um professor ter realizado o trabalho em sala de aula.

⁴ Tivemos esse cuidado para evitar a possibilidade de os alunos alegarem que eu estava conduzindo suas direções argumentativas.

permitiram-lhes observar, na materialidade da escrita, possibilidades de caminhos a serem percorridos a fim de que também pudessem obter o resultado esperado no exame.

Nesse primeiro momento de apresentação da situação, projetei na lousa branca, por meio do *datashow*, dois textos: Um artigo de opinião e uma redação *nota mil*. Trabalhei um texto por vez, mas repeti os mesmos procedimentos em cada um deles, com a diferença de tratativa do gênero. De modo geral, explorei, primeiramente, seus temas, fatos, dados expostos, opiniões, estrutura, o modo no qual argumentos e opiniões foram selecionados e organizados seguindo determinada ordem de exposição; o modo no qual os autores demonstraram cuidado em garantir uma sequenciação lógica por meio da escolha de recursos lexicais, sintáticos e semânticos, o cuidado em se atender critérios de textualidade com vistas a garantir a clareza e sustento dos argumentos do texto e, finalmente, como a conclusão foi elaborada a fim de conectar-se ao texto e encerrá-lo de forma eficiente. Para a execução desses procedimentos, todas as anotações provenientes das análises, exposição de regras e comentários foram feitas também na lousa. Os alunos copiaram em seus cadernos ou nos próprios textos todas as análises.

Continuação do trabalho iniciado na apresentação da situação – 2 horas-aula

No segundo dia de aula, projetei no quadro branco outra redação *Nota Mil*, com mesmo tema abordado em outra redação trabalhada na aula anterior. Em seguida entreguei aos alunos cópias desse texto. Combinamos seguir juntos a leitura e análise com bastante atenção a fim de que pudessemos observar, por meio desse modelo, a forma com que a estrutura composicional, o conteúdo temático e estilo se manifestavam nesse texto.

O primeiro comando dado foi o de prestarem atenção nos títulos com o propósito de, ao final da leitura, pensarmos na relação de sentido entre título e texto. Em seguida, concentramo-nos na leitura investigativa da introdução do texto a fim de que pudessemos identificar a possível intencionalidade assumida pelo autor/produtor de forma mais ou menos explícita em relação ao tema apresentado. Para isso, pedi que os alunos circulassem palavras-chave capazes de nos direcionar para a discussão a ser desenvolvida no corpo textual; observamos com atenção a escolha de determinadas palavras em vez de outras; atentamo-nos para a ação de o produtor descrever ou justificar algumas ocorrências em detrimento de outras; para a ironia (implícita) como possibilidade de uma tratativa crítica em relação a pessoas, decisões e/ou eventos citados. Somem-se a essas ações a observação e a análise atenta de recursos gramaticais, semânticos e estilísticos utilizados pelo autor.

Passamos então aos próximos parágrafos, acompanhando o desenvolvimento do tema e sempre provocando os alunos a fazer inferências e refletir sobre: - Aonde o produtor pretende chegar? Quais seus possíveis objetivos quando ele nos traz determinadas informações? O que ele pode estar sugerindo ao recorrer a determinadas referências ou intertextualidades? Em que situação ele assume determinado posicionamento? E, principalmente, nunca perdíamos de vista: - Sobre o quê o autor está falando; de que lugar? Nesse movimento de perguntas e inferências ou respostas, refletíamos sobre nossa aceitabilidade em relação ao texto lido. No que diz respeito à aceitabilidade como critério de textualidade citado neste trabalho, acrescentamos a perspectiva sugerida por Marcuschi (2008) de que: “A aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais.” (p.128)

Nessa sequência, convidei os estudantes a observar os mecanismos de coesão textual utilizados pelo autor. Circulamos todos esses elementos (pronomes, advérbios, conjunções) no texto projetado na lousa, demonstrando aqueles que funcionavam como anafóricos e

catafóricos, comprovando a importância desses recursos operando para garantir a progressão e continuidade temática do conjunto textual.

Acerca desse movimento operado no interior do texto, Koch (2003) propõem uma comparação entre o ato de tricotar com vistas à confecção do tecido com o ato de, por meio de elementos coesivos, construir e “amarrar” o texto: Segundo a autora, “na construção de um texto, procede-se a dois grandes movimentos, um de retroação e outro de prospecção. Como imperativos de ordem cognitivo-discursiva que são esses movimentos de avanço e recuo – tal qual acontece na ação de tricotar – presidem à criação da tessitura textual.” (p.121).

Além da identificação dos operadores de coesão textual, verificamos o funcionamento de outros mecanismos de textualidade, como a coerência constatada a partir do modo como elementos da ordem da superfície e do contexto sociocognitivo se conectam conceitualmente, isto é, aliam-se, veiculando sentidos em um movimento de interação entre os interlocutores que participam desse “evento dialógico” (BAKHTIN, 1992, p.286) que é o texto.

6.2-Produção inicial – 3 horas-aula

Após o trabalho com textos jornalísticos e redações *Nota Mil*, selecionei outra redação do ENEM de 2016, cuja proposta de escrita foi: *Caminhos para se combater a intolerância religiosa no Brasil*.

Elegemos uma sequência metodológica que se dividiu em:

- 1- Recortar esses textos de modo que todos os parágrafos ficassem desmembrados.
- 2- Dividir a turma em duplas e entregar a cada uma um pacotinho com os recortes do texto presos por um clipe.
- 3- Conceder-lhes o tempo de 15 minutos para que pudessem reestruturar esses textos.
- 4- Solicitar-lhes, por meio de perguntas orais, os procedimentos utilizados para o processo de “montagem” das redações.

Após ouvi-los e compreender seus progressos em relação à percepção dos critérios de textualidade, sobremaneira, no reconhecimento da articulação da coesão e coerência operando nessas produções, verifiquei que os estudantes ficaram satisfeitos em ter acesso a redações escritas por pessoas que, outrora, se encontravam na mesma condição que eles, tão bem pontuadas. Tratou-se de uma experiência que os deixou motivados e inspirados.

Em seguida, projetei a redação original no quadro, acompanhada da proposta solicitada pelo exame a fim de que os aprendizes pudessem observar o modo no qual os elementos explorados em nossas aulas se organizavam no corpo textual.

O procedimento exposto acima foi realizado em 40 minutos. Faltando, então, 60 minutos para o término dessa aula, solicitei-lhes que fizessem uma redação nos mesmos moldes da redação trabalhada em sala, porém com o seguinte tema: “Os caminhos para a construção de uma sociedade mais ética”.

Apresentado o tema, sugeri-lhes que seguissem na ordem os seguintes procedimentos:

- 1) levantamento de ideias e dados acerca do tema;
- 2) Seleção de argumentos;
- 3) Planejamento acerca da organização estrutural da redação;
- 4) Rascunho;
- 5) Revisão (com intervenção do professor);
- 6) Versão final a ser realizada na próxima aula.

Levei essas produções para casa, li-as, escolhi uma que apresentava maior quantidade de inadequações de várias ordens, entrei em contato com seu produtor e perguntei se eu podia usar seu texto para fazer uma correção coletiva em sala, preservando sua identidade. Após concordância do aluno, pedi 27 cópias da redação. Em seguida, corriji todos os textos.

6.3 - Módulos de Produção – 8 horas-aula divididas em 4 Módulos de 2h/aula cada

M1 – Entreguei aos alunos suas redações corrigidas, mais a cópia do texto selecionado. Em seguida, projetei no datashow essa cópia e propus que fizéssemos uma correção coletiva, valendo-nos das mesmas regras prescritas para a correção das redações do Enem. Essa correção traduziu-se em uma experiência ímpar, pois os alunos participaram, discutiram, solucionaram dúvidas que os acompanhavam há tempos. Com essa atividade, além de eu ter notado que eles se sentiram parte do processo, puderam finalmente compreender as causas das marcações que sempre observaram em seus textos.

Feita a correção, propus a reescrita coletiva do texto no quadro. Essa ocasião foi ainda mais produtiva, pois, além de apontarmos erros, assumimos a responsabilidade de resolvê-los, propondo possibilidades de reescrita que mantivessem a ideia original do aluno, porém de modo que atendesse à estrutura, tema e estilo prescritos para esse tipo textual. Os aprendizes fizeram sugestões, buscaram sinônimos para substituir termos, verificaram o uso de operadores argumentativos, substituíram por outros, adequaram tempos verbais, certificaram-se ou propuseram outras intertextualidades, reestruturaram introduções, desenvolvimento e conclusão, reordenaram argumentos, enfim, experimentaram, na prática, o exercício da revisão e reescrita colaborativas. O resultado desse trabalho deixou-os bastante satisfeitos, visto que ao término da atividade, o dono do texto trabalhado se manifestou assumindo sua produção inicial e outros alunos pediram que utilizássemos seus textos para repetirmos esses procedimentos.

A respeito do método de refacção desses textos, os PCNLP (1998) afirmam:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Como atividade extraclasse, pedi que cada aluno conferisse a correção de seu texto, reescrevesse-o e o trouxesse para mim na próxima aula.

Os procedimentos descritos acima foram repetidos com textos de outros alunos em mais 3 Módulos de Produção de 2 horas/aula cada.

M2 – Selecionei um texto corrigido em casa por um aluno e repetimos o **M1**. Além disso, deixei-lhes uma nova proposta de produção para a próxima aula. (2 horas-aula)

M3 – Utilizamos os mesmos procedimentos de **M1** e deixei nova proposta de escrita para próxima aula. (2 horas-aula)

M4–Utilizamos os mesmos procedimentos de **M1**, porém com dois textos de diferentes propostas corrigidos pelos alunos. Neste módulo foi possível trabalhar mais de um texto em vista da prática que adquirimos nessas atividades de correção e reescritas colaborativas. (2 horas-aula)

6.4 - Trabalhando o Gênero debate com vistas à prática da argumentação oral e escrita – 4 horas-aula

Nas últimas etapas do trabalho prático de elaboração de argumentos, propus a realização de um debate com a finalidade de os estudantes exercitarem suas capacidades argumentativas orais. Ao preparar a apresentação, tive o cuidado de selecionar textos que tratassem de temas atuais e de interesse dos estudantes. Recorri, então, a algumas reportagens em que se discutia o tema *Escola sem partido*. Entre todos os textos que lidos, selecionei 04 (quatro), optando por aqueles que traziam informações claras e objetivas acerca do tema.

Em seguida, elegi regras claras para nortear o debate, pois receei que a tentativa de inseri-los em uma situação em que competiriam, por meio de argumentos, poderia resultar em algum conflito. Acerca do debate como gênero a ser trabalhado na escola, Dolz e Schneuwly (2004) fazem as seguintes considerações:

O debate é um gênero imediatamente reconhecível por todos. Nas suas formas mais caricaturais – que são, ao mesmo tempo, talvez suas formas prototípicas, de tanto os modelos televisivos dominarem as representações -, ele funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam por todos os meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar o adversário. (...) O objetivo da empreitada é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra. (p.83)

Minha proposta era que essa atividade funcionasse, principalmente, como lugar de confrontos de posicionamentos realizados com ética, bom-senso, respeito e imparcialidade, livres de afirmações pautados no senso comum e em ideais conservadores. Nesse momento, tive o cuidado de retomar os conceitos que distinguem um fato de uma opinião a fim de que pudessem elaborar seus argumentos, evitando incorrer em achismos de todas as ordens. A esse respeito, os PCNLP (2000) para o Ensino Médio, afirmam que: “O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de diferentes perspectivas em jogo, faz com que professores e alunos conquistem a possibilidade de rearticular o conhecimento de forma organizada, sem a imposição de uma única resposta, sempre parcial”. (p.09).

Ao explicar-lhes as regras, deixei claro que se tratava de uma oportunidade de trocarem argumentos, atendendo a uma das premissas para a escrita da redação do ENEM que diz respeito à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema apresentado. A determinação do exame afirmava (em 2017) que essa proposta não deveria ferir os direitos humanos. Por meio da produção e da prática argumentativa os alunos testariam suas competências discursivas de forma dinâmica, de modo que pudessem interagir valendo-se da apresentação de um problema, de réplicas e tréplicas. Teriam, então, que compreender claramente a posição do adversário para apresentar uma devolutiva coerente, capaz de contrariar com eficiência o argumento recebido.

6.5 - Preparação para o debate – 2 horas-aula

1) A turma foi dividida em dois grupos de 14 alunos, pedi que cada um ocupasse uma extremidade da sala e ficassem todos sentados no chão. Entreguei a cada grupo dois textos e duas folhas de cartolina em branco. Um recebeu textos favoráveis à aprovação da lei da *Escola Sem Partido*; o outro, dois textos contrários à aprovação dessa lei. No quadro, escrevi as seguintes orientações:

- a) Cada grupo deve ler com atenção ambos os textos e selecionar os argumentos na ordem dos menos relevantes aos mais relevantes em relação ao ponto de vista assumido sobre o tema proposto. Além da identificação e seleção desses argumentos, cada grupo deve criar mais dois argumentos pautados em suas vivências diárias como estudantes, sempre resguardando os direitos humanos, a ética e o anonimato dos envolvidos. Cada grupo deve possuir o mesmo número de argumentos e estes devem ser divididos entre componentes de suas escolhas.
- b) Um dos grupos deve se retirar da sala de aula e ir para outro espaço da escola, como biblioteca, praça de alimentação, quadra. O objetivo era que os grupos se mantivessem isolados de modo que possam estudar os argumentos de seus textos, elaborar outros, escrevê-los na cartolina, fazer pesquisas em seus celulares, ou seja, preparar suas estratégias para o debate. Cada grupo terá 40 minutos para a organização dessa etapa.
- c) Retornando à sala, informei as seguintes regras para o debate. Eu apresentaria o tema “Escola sem Partido” e mediaria a discussão. O grupo a iniciar o debate seria sorteado. Para cada argumento favorável ao tema, o grupo adversário lançaria um argumento contrário.

6.6 - Realização do debate – 2 horas-aula

Compreendida essa organização, levei os dois grupos de alunos para o anfiteatro da escola. Chamei uma bibliotecária, uma auxiliar administrativo e um técnico em informática para avaliarem os grupos e optarem por aquele que apresentasse melhor argumentação.

6.7 – Resultados do debate

A discussão foi bastante produtiva. Os alunos, ora como debatedores, ora como ouvintes, mas antes de tudo, como sujeitos ativo-responsivos em relação às suas colocações, apresentaram argumentos baseados em dados, desenvolveram-nos, propuseram exemplificações práticas baseadas em suas vivências, ora concordaram com pontos de vistas, ora refutaram-nos, mas, sobretudo, respeitaram o formato proposto para o trabalho com o gênero.

Constatamos, portanto, a veracidade das palavras de Dolz e Schneuwly (2004) ao expressarem que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam”. (p.74). Do nosso ponto de vista foi bastante produtivo colocar os alunos em contato direto com a exposição e argumentação operadas na prática discursiva tanto oral, como escrita.

O júri decidiu pelo grupo que se valeu de uma linguagem mais clara e demonstrou maior preocupação em comprovar suas defesas. De outro lado, os estudantes puderam vivenciar e se certificarem, por meio de uma prática simulada, da importância de se selecionar e expor bem os argumentos para garantir a sustentação de seus pontos de vista. Para nós, o principal objetivo dessa experiência foi possibilitar ao aluno enxergar o texto como lugar de interação dialógica em que se constroem e, com efeito, são construídos.

6.8 - Produção Final – 2 horas-aula divididas em dois dias.

Para produção final do trabalho com texto dissertativo-argumentativo solicitei que os estudantes redigissem, em sala de aula, redações em que se posicionassem contrários ou favoráveis ao tema *Escola sem partido*, recorrendo aos mesmos procedimentos utilizados nos

primeiros módulos de produção: levantamento de ideias e dados acerca do tema, seleção de argumentos, planejamento acerca da organização estrutural da redação, rascunho, revisão, versão final. Terminadas as produções, levei-as para casa e fiz as correções.

Na próxima aula, levei para a sala dez textos escritos em agosto e os coleí ao lado dos produzidos nessa etapa final. Fizemos as leituras desses textos em voz alta na sala, a fim de que os aprendizes pudessem comparar suas escritas em versões de antes e depois com o intuito de observarem o quanto suas escritas evoluíram. O objetivo desse trabalho às vésperas do Enem objetivou que os aprendizes ganhassem autoestima e se apropriassem de forma segura de suas competências discursivas. A turma, de modo geral, ficou bastante entusiasmada com o resultado obtido durante esses três meses de trabalho com o texto dissertativo-argumentativo.

7 - Considerações finais:

Primeiramente é preciso dizer que, quando em 2018, foram divulgadas as notas das redações desses alunos, a média obtida por eles variou entre 780 a 940 pontos. Nesse sentido, nosso resultado não poderia ser mais efetivo. É preciso ainda destacar que essa experiência de ensino-aprendizagem só pode ser realizada devido à escola ter me permitido utilizar no contra turno a carga horária que nos fosse necessária. Retornando aos resultados deste trabalho, entre tantas conclusões a que chegamos, está a verificação de que o desenvolvimento de argumentos em um texto depende de uma carga de informatividade adquirida a partir de leituras, não apenas escolares, mas também daquelas observáveis e vividas no mundo, acumuladas ao longo de suas trajetórias, não apenas como estudantes, mas como sujeitos atuantes em todos os meios dos quais participam, portanto, se esse acúmulo é raso, com efeito, esses alunos enfrentarão grandes dificuldades para a produção de argumentos para a elaboração de seus textos e, conseqüentemente, para suas práticas sociais. Outra conclusão a que chegamos é a de que quando se tem consciência e domínio de todo o processo de leitura, análise, escrita, correção e reescritas (várias) de um texto é que podemos nos colocar como sujeitos ativo-responsivos em um processo de produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M.M. **Os Gêneros do discurso**, in: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979], pp. 261-306.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa** - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DIAS, E.; et al. **Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?** Interações. Portugal, v.7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>>. Acesso em 04 de dezembro de 2019.
- KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2004) **A coerência textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

VIGNER, Gerard. **Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita**. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.) **O texto: Escrita e Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, p.109-125. 1988.