

Progressão textual e escrita argumentativa: práticas de ensino e aprendizagem¹

Textual progression and argumentative writing: teaching and learning practices

Marcela Giroto de Lima²

Recebido em: 08/11/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Publicado em: 30/12/2019

Resumo: Tendo em vista a centralidade da linguagem no desenvolvimento dos sujeitos, a escrita argumentativa tornou-se uma prática relevante na sociedade contemporânea. Contudo, alunos, tanto do ensino básico como do ensino superior, ainda apresentam dificuldades para apropriar-se de mecanismos que garantem e orientam uma produção escrita eficiente. Logo, o presente artigo visa apresentar um panorama acerca do ensino-aprendizagem da progressão textual e da escrita argumentativa no 3º ano do Ensino Médio, através da análise dos métodos utilizados no processo de ensino da escrita, da concepção de linguagem que permeia esse processo e das produções escritas resultantes desse ensino, considerando principalmente as estratégias de progressão temática e de progressão tópica. Para tal feito, foi realizado um trabalho de campo mediante observação participante em uma escola da rede estadual da cidade de Uberaba, que incluiu a observação de aulas de produção textual e a coleta de textos produzidos pelos alunos. A partir da interpretação dos dados recolhidos, foi possível identificar práticas que utilizam o texto para integrar e para viabilizar o ensino da escrita embasadas em concepção de linguagem lógica e sistematizadora, resultando na dificuldade dos alunos em mobilizar estratégias que permitam o texto progredir.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; progressão textual; argumentação.

Abstract: In view of the centrality of the language in the development of the subjects, argumentative writing has become a relevant practice in contemporary society. However, students from both elementary and higher education have difficulties in appropriating mechanisms that guarantee and guide an efficient written production. Therefore, this article aims to present an overview of the teaching-learning of textual progression and argumentative writing in the 3rd year of high school, through the analysis of the methods used in the teaching process of writing, the conception of language that permeates this process and of the written productions resulting from this teaching, considering mainly the thematic progression and topical progression strategies. For this purpose, It was conducted a field research by participant observation in a state school in the city of Uberaba, which included the observation of textual production classes and the collection of texts produced by students. From the interpretation of the collected data, it was possible to identify practices that use the text to integrate and enable the teaching of writing based on logical and systematizing language conceptions, resulting in the difficulty of the students in mobilizing strategies that allow the text to progress.

Keywords: teaching-learning; textual progression; argumentation

¹ Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de IC intitulada “Progressão textual e o ensino-aprendizagem da escrita”. Esta é parte do projeto “Práticas de leitura e escrita de alunos do Brasil, Honduras, Angola e Chile: (re)produção de conhecimento e formação no ensino superior”, aprovado na Chamada Universal MCTIC/CNPQ N.º 28/2018, processo: 427044/2018-9. Aquele foi orientado e este é coordenado pela Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa.

² Graduanda em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2016). Participou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFTM), desenvolvendo o projeto intitulado "Progressão Textual e ensino aprendizagem da escrita", orientado pela Profª. Marinalva Vieira Barbosa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE), cadastrado na plataforma Lattes e reconhecido pela instituição. Tem interesse na área de Letras, com ênfase em Linguística, Análise do Discurso e Ensino. Brasil. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3727-7850>. E-mail: mgiroto48@gmail.com.

LIMA, M. G.;

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a escrita argumentativa tornou-se uma prática essencial, tanto pelo seu requisito constante em concursos e vestibulares, quanto pela importância no desenvolvimento acadêmico e profissional dos indivíduos. O texto, constitutivo da interação entre sujeitos e o posicionamento destes no mundo, é primordial para a formação de usuários da língua portuguesa como produtores de um discurso oral e/ou escrito. Na produção de textos, a argumentação é uma prática comum e cotidiana do ser humano, como afirmam Koch e Elias (2017), que se dá por meio da linguagem, sendo por isso uma competência indispensável para a persuasão e construção de explicações racionais.

Assim, o ensino da escrita tem grande importância na Educação Básica, considerando a formação e preparação dos alunos para a integração na sociedade e continuação dos estudos, como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2006, p. 18) definem por meio da afirmação de que:

as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Entretanto, apesar da valorização da escrita e da argumentação na sociedade, alunos da escola básica e do ensino superior apresentam dificuldades para elaborar estratégias argumentativas que facilitam e orientam uma produção escrita eficiente. De acordo com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio 2017, 6,5% das redações obtiveram nota zero, sendo, entre os motivos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fuga ao tema (5,01%), prova em branco (0,80%), texto insuficiente (0,33%), parte desconectada (0,17%), não atendimento ao tipo textual (0,11%), cópia do texto motivador (0,09%) e outros motivos (0,03%), enquanto a Proficiência Média Geral da área de conhecimento “Redação” foi de 558,0 pontos e apenas 53 redações atingiram a nota máxima do exame. Ou seja, esses dados demonstram que 309.157 participantes, em sua maioria concluintes do Ensino

LIMA, M. G.;

Médio, não estão completamente aptos à prática escrita validada pelas necessidades do Enem à medida que uma parcela apresenta uma escrita mediana.

No espaço da universidade, torna-se possível visualizar esse quadro através dos estudos de Pereira (2015), que observa uma problemática em relação ao uso de estratégias de referenciação e progressão textual e confirma parcialmente a hipótese de que a dificuldade na produção de textos escritos está relacionada ao contato precário que os sujeitos tiveram com textos escritos da mesma natureza. Dito de outro modo, esta dificuldade, provavelmente, é um reflexo das práticas de ensino da Educação Básica.

Diante disso, vale ressaltar a importância da coesão e coerência, elementos essenciais para interação dos sujeitos inseridos na área acadêmica e profissional e que são garantidos, principalmente, pelo mecanismo de progressão textual. A progressão textual, como afirmam Koch e Elias (2017), “pressupõe articulação entre as partes que compõe o projeto de dizer”, ou seja, é um fator essencial para mobilização da linguagem e posicionamento do sujeito na prática escrita, assegurando a comunicação, interação e, conseqüentemente, a produção de textos relevantes.

Tendo em vista a problemática exposta, a importância e, principalmente, a opacidade em relação ao como está sendo abordada a estratégia de progressão textual no âmbito escolar, tornou-se viável a investigação de como está sendo realizado o processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos argumentativos, principalmente do mecanismo exaltado, na etapa final da Educação Básica. Para tal feito, desenvolveu-se a pesquisa de iniciação científica intitulada “Progressão textual e o ensino-aprendizagem da escrita”, cuja questão orientadora foi “Como está sendo realizado o ensino da progressão textual e das práticas escritas argumentativas no 3º ano do EM?”.

Mediante esta questão central pretendeu-se analisar, compreender e descrever os métodos de ensino da escrita argumentativa, focando no mecanismo de progressão textual, no 3º ano do Ensino Médio de uma instituição pública da cidade de Uberaba, possibilitando construir, através da interpretação dos dados recolhidos, um panorama a respeito da preparação do aluno para a prática escrita, que engloba as produções textuais dos alunos, o uso do texto em sala de aula, as concepções de linguagem do professor e, especialmente, a abordagem da progressão textual pelo professor no âmbito teórico e prático.



LIMA, M. G.;

O presente artigo, portanto, busca mostrar a realidade do ensino da escrita argumentativa no último ano do Ensino Médio, através da interpretação da vivência acompanhada em sala de aula, evitando ao máximo a prescrição de um ensino idealizado e desejado, mas procurando fornecer dados concretos que incentivem futuras pesquisas e o aprimoramento das práticas e métodos. Assim, no primeiro momento, serão exploradas as teorias fundamentadoras das análises, bem como os métodos aplicados para a construção do *corpus*. E, no segundo momento, será realizada a discussão dos dados coletados que, visando uma perspectiva absoluta, divide-se da seguinte forma: primeiramente, serão descritas e interpretadas as práticas e estratégias utilizadas no ensino da escrita, em seguida, serão reproduzidos e analisados os discursos que elucidam as concepções de linguagem que permeiam e influenciam o ensino da escrita e da progressão textual e, por fim, serão materializadas e analisadas as produções textuais resultantes das situações e concepções descritas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como este trabalho busca fornecer um panorama acerca de como está sendo realizado o ensino da escrita e todas suas especificações no Ensino Médio, considera-se importante abordar, inicialmente, as teorias e estudos atuais, incluindo Geraldi (2003) e Mendonça (2006), que defendem o ensino e a prática escrita, não com um intuito de comparação dos métodos de ensino, mas sim com a pretensão de sustentar as interpretações e análises do *corpus*. Posteriormente, para tratar especificamente sobre o ensino e prática da progressão textual, serão fundamentadas as principais noções da linguística textual desenvolvidas por Koch (2004) e Koch e Elias (2017), que abordam a escrita argumentativa e as estratégias de progressão, fornecendo, assim, um aparato teórico para análise das produções escritas dos alunos pesquisados.

Uma das noções mais importantes para ancoragem deste estudo consiste na reflexão sobre o ensino da língua portuguesa à luz da linguagem, sendo esta, como afirma Geraldi (2003), uma instância primordial no desenvolvimento dos sujeitos, responsável pela apreensão de ideias e noções que promovem a compreensão e ação no mundo, mediante a interlocução, espaço de produção da linguagem e de constituição do sujeito. Ou seja, possibilitar essa reflexão significa promover um deslocamento dos processos de ensino para uma abordagem interacionista da linguagem.

LIMA, M. G.;

Segundo Geraldi (2003), privilegiar a interação verbal como um lugar de produção da linguagem e constituição do sujeito através da própria linguagem admite três eixos básicos, sendo estes que a língua é apropriada pelas necessidades dos indivíduos e reconstruída pelo processo interlocutivo; que a constituição do sujeito ocorre a partir de suas falas e interações; e que as interações acontecem em contextos sociais e históricos. Admissões estas, de acordo com o autor, essenciais para a compreensão do acontecimento interlocutivo como “fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (GERALDI, 2003, p. 7), refutando a ideia desse espaço como mero acessório para o uso da expressão verbal. Logo, entender o acontecimento de interação verbal desta maneira torna-se fundamental para a mudança do ensino e atividades em sala de aula.

Mediante a relevância da interlocução para o ensino e aprofundando a concepção interacionista da linguagem, torna-se importante explorar o eixo, já citado brevemente, que envolve “os sujeitos e suas ações linguísticas”, considerando a funcionalidade do trabalho dos sujeitos para desenvolver o processo de conhecimento e apreensão linguística. De acordo com Geraldi (2003), colocar o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão é importante para desviar qualquer perspectiva que considere o sujeito como fonte dos sentidos absolutos da língua, sendo as ações que os sujeitos fazem sobre e com a linguagem e as ações da linguagem sobre o sujeito que se entrecruzam e concretizam os recursos expressivos. Estas ações, como afirma o autor, apenas são possíveis em função de uma das características essenciais da linguagem, a reflexividade, que permite, além da representação do real e produção de sentido, a representação da própria linguagem, a capacidade de remeter a si mesma.

Deste modo, a reflexividade da linguagem é excepcional para que se compreenda como afirma Geraldi (2003, p. 17), que:

[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado e sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão.

Assim, “a aprendizagem sobre a linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem” (GERALDI, 2003, p.17), em virtude de as ações linguísticas exigirem uma

LIMA, M. G.;

reflexão para que seja possível compreender o outro e ser compreendido, ou seja, a interação envolve um trabalho recorrente de reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas e os elementos situacionais.

Portanto, o deslocamento da abordagem de ensino, como apresenta Geraldi (2003), é viável por consequência da existência de uma interação verbal que já se encontra pronta e acabada no ambiente escolar, isto é, a interação através de “conteúdos de ensino” prontos e sistematizados, que implicam em uma única compreensão de mundo e, conseqüentemente, a ideia de que a incompetência na apreensão está no aluno incapaz de aprender ou no professor inapto a ensinar, não favorecendo às necessidades linguísticas dos alunos e muito menos a característica reflexiva da linguagem. Sendo assim,

Nos contrapontos entre a construção dos objetos científicos e a construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com texto; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas [...] (GERALDI, 2003, p. 8).

Na busca por essas por alternativas que consideram o ensino da língua portuguesa à luz da linguagem, encontra-se as considerações de Mendonça (2006) acerca da substituição das aulas de gramática pela aplicação da prática de análise linguística (AL) no Ensino Médio. Vale ressaltar que, apesar de uma abordagem mais gramatical, as concepções e métodos apresentados são fundamentais para desenvolvimento do presente estudo, tendo em vista que as aulas de gramática são predominantes nas aulas de português, além de mesclarem-se com as aulas de produção textual.

Justificando a indispensabilidade dessa prática, Mendonça (2006) trata sobre uma das particularidades do Ensino Médio, a organização cumulativa, estratégia de ensino das unidades menores para as unidades maiores, isto é, o texto que, muitas vezes, não chega a ser abordado. Conseqüentemente, essa perspectiva de ensino, como afirma a autora, não considera que a aquisição da linguagem ocorre na produção de sentidos em textos contextualizados, assim como ignora a formação de usuários da língua, beneficiando a formação de analistas da língua. Logo, “a AL surge como alternativa complementar às



LIMA, M. G.;

práticas de leitura e produção de texto” (MENDONÇA, 2006, p. 204) e viabiliza a reflexão sobre elementos gramaticais e textual-discursivos.

Mendonça (2006) confirma que, apesar da reflexão sobre a linguagem ser uma atividade diária e recorrente, a análise linguística surge como uma prática explícita e sistemática para a reflexão no ambiente escolar, sendo, numa concepção sociointeracionista da linguagem, um dos três eixos básicos de ensino da Língua Portuguesa, juntamente a leitura e produção de textos. Deste modo, define-se a análise linguística como:

[...] parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmicas (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Ou seja, o foco central consiste na reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, pondo em relevo os usos da linguagem.

Portanto, o trabalho de análise linguística nas aulas de língua materna, de acordo com Mendonça (2006, p. 208), configura-se em uma reflexão habitual e organizada, focada na produção de sentidos e/ou compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o intuito de possibilitar a constituição de leitores e escritores de gêneros diversos, capazes de participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Em relação à análise linguística e produção de texto, Mendonça (2006) propõe que a análise linguística contribui no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos, visto que garante um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas diversas, enquanto despreza uma atitude de higienização dos textos, de correção por parte unicamente do professor. Sendo, deste modo, uma prática relevante para a análise das estratégias de ensino-aprendizagem.

Expostas as concepções de uma abordagem interacionista da linguagem, em que o sujeito e o espaço interlocutivo são primordiais, e as propostas de um ensino baseado nessas concepções, prática pertinente para o aperfeiçoamento da escrita no âmbito escolar, é necessário apresentar as abordagens da linguística textual à respeito da



LIMA, M. G.;

argumentação e progressão textual, incluindo os elementos que circundam estas estratégias de escrita.

A argumentação, sabemos, deveria receber um foco especial no último ano do Ensino Médio em consequência da sua essencialidade para a elaboração de textos dissertativo-argumentativos, modalidade exigida pelo ENEM. Posto isto, a escrita argumentativa juntamente a estratégia de progressão textual temática e tópica tornaram-se a base para análise dos métodos de ensino e da produção textual dos alunos.

De acordo com Koch e Elias (2017), argumentar é um ato cotidiano ao ser humano e consiste em uma atividade discursiva com pretensão de influenciar o interlocutor por meio de argumentos, constituindo um ato linguístico fundamental. Entretanto, como afirmam as autoras,

Argumentação [...] é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (KOCH E ELIAS, 2017, p. 24).

Dito de outro modo, apesar de ser um ato comum, desenvolver a argumentação eficientemente demanda a mobilização de elementos e estratégias que orientem e organizem o texto e ainda estabeleçam a coesão e coerência textual necessária. Dentre essas diversas estratégias que garantem a construção de sentido do texto, como abordam Koch e Elias (2017), a capacidade do autor em eleger um tema ou assunto, tendo em vista seu propósito comunicativo, e desenvolvê-lo, assegurando um movimento equilibrado de repetição e progressão, é a mais indispensável, uma vez que concretiza o projeto de dizer e imprime a orientação argumentativa desejada. Ou seja, a progressão textual é uma estratégia primordial para a argumentação, constituída basicamente pelo “constante ir e vir entre o que foi dito e o que se está por dizer” (KOCH E ELIAS, 2017, p. 113).

E divide-se em três principais estratégias: a Progressão Tópica, a Progressão Temática e a Progressão Referencial. Esses mecanismos, segundo Koch (2004, p. 101) garantem, por meio de um trabalho hierárquico e simultâneo, a progressão textual nos textos escritos por consequência de a progressão tópica englobar a progressão temática que repousa fortemente na progressão referencial. Isto é, são estratégias interdependentes e necessárias para a produção de textos coerentes e coesos.

LIMA, M. G.;

Contudo, em virtude de uma preocupação com a mobilização de uma continuidade argumentativa no texto, o presente trabalho preocupa-se, exclusivamente, com as estratégias que garantam o progredir. Movimento assegurado, primordialmente, pela progressão temática e pela progressão tópica e que pode ser, de modo didático, definido da seguinte maneira:

A progressão ou sequenciação diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências maiores do texto), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH E ELIAS, 2017, p. 100).

A progressão temática, conforme exposto por Koch (2004) e Koch e Elias (2017), constitui-se de uma continuidade focalizada em relações no interior dos enunciados através da articulação entre dois blocos comunicativos, o tema, bloco comunicativo principal, e o rema, informação nova a respeito do tema, que podem, dependendo do tipo textual e intenção comunicativa, se organizar de diferentes formas e resultar em diversas estratégias, tais como a progressão com tema constante, a progressão com subdivisão do tema, a progressão com subdivisão do rema, a progressão com salto temático e a progressão linear.

Já a progressão tópica, de acordo com as autoras, é uma condição essencial para a coerência textual, uma vez que o texto é composto de segmentos tópicos associados, de forma direta ou indireta, com o tema geral e essa continuidade se executa pelo encadeamento desses tópicos nos diversos níveis textuais.

Assim, Koch e Elias (2017, p. 114) definem, sinteticamente, a progressão temática como um elemento linguístico em que se utiliza termos de um mesmo campo lexical juntamente a articuladores que viabilizam um contínuo textual dotado de sentido, não permitindo “um simples amontoado aleatório de frases”, à medida que a progressão tópica dá-se pelo uso de determinadas estratégias que asseguram a manutenção dos tópicos. Sendo, portanto, estratégias interdependentes e fundamentais para garantir a continuidade argumentativa, coesão e coerência dos textos.

Em suma, as teorias apresentadas contribuirão para a análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, visto que, em relação às práticas de ensino observadas, temos as concepções de Geraldi (2003) e Mendonça (2006), que fundamentam um ensino apoiado na reflexividade da linguagem e apontam alternativas

LIMA, M. G.;

para uma adequação, além de promoverem uma base teórica para a compreensão e discussão das concepções de linguagem presentes no ambiente escolar. E Koch (2004) e Koch e Elias (2017) que, complementando-se, exploram a argumentação e a importância da progressão textual para o desenvolvimento de textos coesos e coerentes simultaneamente a definição de conceitos e estratégias que englobam este mecanismo linguístico.

3 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Considerando a valorização do raciocínio lógico, característica contemporânea que legitima resultados exatos e técnicos, compreender fenômenos educativos e discuti-los, principal objetivo do presente estudo, tornou-se um trabalho minucioso e extenso. Com isso, o caráter interpretativo e descritivo perseguido nesta pesquisa apropriou-se das noções da pesquisa qualitativa, definida por Esteban (2010) como uma atividade sistemática orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, e principalmente, da perspectiva do eu como instrumento, metodologia em que o próprio pesquisador, por meio da interação com a realidade, coleta os dados.

Para efetivação da pesquisa, foi realizado um trabalho de campo no 3º ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual da cidade de Uberaba – MG mediante observação participante, o que permitiu o contato do pesquisador com o contexto natural da sala de aula e do ensino; foram feitas gravações das aulas e a escrita de um diário de campo. Assim, devido ao período da pesquisa englobar o final de 2018 e início de 2019, foram acompanhadas duas turmas e, conseqüentemente, dois professores.

Dentre as aulas ministradas no período de realização da pesquisa, foram observadas 35 aulas de produção textual, como topicalizadas pelos professores, sendo 19 aulas da turma 1, realizadas no último semestre de 2018 – de 11/09 a 06/11 -, e 16 aulas da turma 2, ocorridas no primeiro semestre de 2019 – de 18/03 a 29/04 -, período letivo e condizente com o cronograma da pesquisa. Em relação às produções escritas necessárias para análise, foram recolhidas 39 redações das turmas observadas, 18 redações da turma 1 e 21 redações da turma 2, cuja temática não são semelhantes. A escolha do material escrito disponibilizado foi decidida pelo professor participante da pesquisa.



LIMA, M. G.;

Essas situações de ensino presenciadas, com vistas à compreensão do processo de ensino aprendizagem, foram analisadas e organizadas com base em dois eixos principais: as práticas de ensino da progressão textual a partir da escrita argumentativa e as fragilidades e os problemas relacionados ao modo de ensinar a escrita no ensino médio. Aliás, especificando essa etapa, a organização dos dados foi possibilitada por um exercício que consistiu na escuta das aulas gravadas juntamente ao melhoramento do diário de campo da pesquisadora, visto que foi possível complementar e detalhar as informações, e à transcrição de falas relevantes dos professores, seguido pela leitura minuciosa deste objeto, em que se procurou métodos que caracterizassem o ensino da escrita ao mesmo tempo em que revelasse as suas especificidades e dificuldades.

Interpretados esses dados, foi realizada a leitura analítica das produções coletadas, visando identificar os tipos de estratégias de progressão textual mobilizadas e relacionar o ensino da escrita com a aplicação deste mecanismo. Entretanto, tendo em vista uma homogeneidade textual, os textos apresentaram semelhanças significativas na utilização das estratégias, foram selecionadas apenas quatro produções, duas de cada turma, que permitirão a materialização e comprovação das discussões desenvolvidas.

4 O TEXTO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na busca por esse panorama acerca de como se dá o processo de ensino aprendizagem da escrita na etapa final da escola básica, foi possível detectar dois métodos distintos em que o texto dissertativo-argumentativo se concebeu como protagonista.

Deste modo, primeiramente, serão discutidos os métodos em que se tentou estabelecer uma relação entre o texto e a prática de Análise Linguística, resultando em uma interpretação e descrição mais focada na mobilização dos textos. E, em seguida, serão apresentados os métodos viabilizados pela própria prática escrita dos alunos, fator que sucede em uma exploração direcionada para as estratégias utilizadas e suas particularidades.

Discussões que evidenciam a introdução, até certo ponto animadora, do texto nas aulas de Língua Portuguesa e, ainda, a importância adquirida por uma abordagem centralizada, exclusivamente, na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

LIMA, M. G.;

4.1 Ensino integrado pelo texto: uma tentativa de análise linguística

Considerando a participação de professores distintos no decorrer desta pesquisa, nesta primeira secção serão apresentadas as observações e análises constituídas durante as aulas ministradas pelo primeiro professor³ pesquisado, doravante identificado como P01, que não era efetivo do 3º ano do EM e estava apenas cumprindo as exigências da direção da escola, uma vez que manifestou uma preferência predominante pela leitura e posterior análise de textos dissertativo-argumentativos para desenvolver as práticas de escrita.

No primeiro momento em que ocorreu a tentativa, ao meu olhar, de possibilitar uma reflexão sobre a linguagem, foi observado que o P01 seleciona, instantes antes do início da aula, uma redação com a temática liberdade de expressão, elaborada por um aluno de uma série anterior, em que os alunos deveriam “corrigir os equívocos da escrita”, como sugerido pelo P01. Essa atividade consistiu na cópia da redação pelos alunos, exercício que ocupou a maior parte da aula, e na breve tentativa de encontrar os principais “erros”. Primeiramente, houve a identificação dos problemas nas dimensões normativas e sistêmicas do texto, sendo que os alunos focaram em desvios ortográficos, como a correção da palavra “globalizado”; em desvios gramaticais, como a substituição de “má notícias” por “más notícias”; em problemas de pontuação, como o uso de vírgula em sentenças desnecessárias; e em problemas de convenção de escrita, como o uso de letra minúscula no começo de um único período, respectivamente. Em seguida, transfere-se a análise para o nível semântico, o próprio P01 analisa e explica a escolha lexical das terminologias “verdade” e “mentira”, afirmando ser errado relacionar esses termos ao jornalismo. E, por último, destaca as conjunções “Entretanto” e “Portanto” da redação e questiona “O que é, entretanto?” e “O que é, portanto?”, contudo as respostas, dadas pelo P01 no caso da primeira conjunção, foram apenas definidoras da função, isto é, no primeiro caso diz ser uma “oposição, uma concessão” e no segundo uma aluna apenas pontua “conclusão”, sendo totalmente ignorado o uso dessas expressões no texto e não explicado os sentidos estabelecidos entre os enunciados.

Nessa primeira situação de ensino, já surgem dados relevantes em relação ao ensino da escrita. Percebe-se que os alunos não conseguem detectar aspectos que fujam do nível gramatical ou ortográfico e o professor, que tentou encaminhar para uma análise

³ Professor participante da pesquisa no período de 11/09/2018 à 09/10/2018.

LIMA, M. G.;

mais complexa perguntando sobre os articuladores textuais, também não conseguiu alcançar um exercício de reflexão sobre a linguagem ali presente. Conseqüentemente, não há um aprofundamento do texto utilizado, a suposta análise mantém-se na superfície textual, como um exercício de higienização, afastando qualquer possibilidade de conduzir o aluno para uma reflexão sobre os mecanismos, lacunas e sentidos presentes naquela produção. Até mesmo as conjunções são apenas definidas, não existe uma orientação que relacione os seus usos e funções no próprio texto, ou seja, as dimensões textual e discursiva não são alcançadas. A superfície textual parece adquirir uma posição tão densa que impede qualquer avanço que possibilite pensar sobre a escrita em si.

Uma segunda situação que envolve o texto como protagonista da aula consiste em uma atividade em que P01 pede para que os alunos tragam materiais retirados da internet com o intuito de selecionar um, no momento da aula, e analisar as partes constitutivas, atitude que desconsidera a necessidade de explorar prévia e minuciosamente a produção, tornando dificultosa uma análise eficiente e que abranja todos os aspectos, além de atrapalhar consideravelmente o ensino, visto que foi iniciada a leitura de um dos textos e abandonada pelo fato do P01 identificar durante esse processo que se tratava de um texto expositivo, embora tenha sido pontuado brevemente que o gênero em questão “é informativo”, aumentando o conhecimento dos alunos, esse desacerto consumiu um relevante tempo da aula que era destinada a abordagem de textos dissertativo-argumentativos.

Após esse equívoco, P01 seleciona e lê outro texto, denominado “Igualdade não é liberdade”, e conclui a leitura com a afirmação “é um ótimo texto [...], eu acho que é um texto que a gente pode trabalhar pra ver essa questão de igualdade”, encaminhando para um exercício rápido de parafraseamento das ideias apresentadas no texto, uma espécie de explicação sobre o que está sendo defendido no texto. Entretanto, não há um progresso dessa atividade, P01 opta por passar o texto na lousa e, posteriormente, a cópia dos alunos, permanece o mesmo processo de interpretação textual, caracterizado pela definição de conceitos, como subordinação, e, maioritariamente, pela explanação sobre liberdade.

Apesar da condução de uma aula completamente expositiva, sem interação e diálogos, é importante ressaltar que P01 propõe, logo no início da aula, que o intuito principal da atividade era retirar exemplos – elementos - dos textos, indicando a

LIMA, M. G.;

introdução, os tópicos frasais, a tese, os argumentos, a conclusão, a intervenção e as regras da norma culta. Ou seja, havia inicialmente, uma pretensão de refletir sobre os elementos linguísticos e as estratégias discursivas do texto, mas essa tentativa de análise se perdeu no decorrer da aula com a abertura de espaço para uma aula em que o processo de ensino-aprendizagem da escrita não é valorizado em sua completude, impossibilitando um exercício que o aluno se coloque como um explorador dos sentidos e elementos constituintes daquele projeto de dizer.

Deste modo, durante o tempo de observação, detectou-se os dois momentos relatados em que o texto e o conhecimento do professor, através da orientação e análise, tornaram-se o material principal para o ensino da escrita na etapa final da Educação Básica. Momentos que, a meu ver, foram essenciais por oportunizar ao aluno um contato, mesmo que superficial, com textos completos, fato que alude a uma evolução dos modelos tradicionais de ensino descontextualizado e sistemático de textos fragmentados, embora ainda seja perceptível a existência de entraves que rodeiam este adentramento em sala de aula.

Dentre os obstáculos observados, em primeiro lugar, percebe-se a imensa dificuldade, como demonstrado em ambas situações de ensino, para ultrapassar a superfície textual e entender essa unidade como algo a mais do que uma linearidade de palavras com funções e definições específicas e únicas, ou ainda, como um simples objeto para interpretação e discussão de temáticas, práticas que transformam o texto em um objeto intocável e mirabolante para os alunos.

Outra problemática relevante consiste no não planejamentos das aulas que envolvem o texto como objeto de ensino, tendo em vista que os textos em ambos os casos não foram lidos e estudados com antecedência, o material era novo tanto para os alunos como para o P01, ocasionando em aulas desconexas, sem uma progressão clara, objetiva e, conseqüentemente, sem um encaminhamento ou uma orientação que aprofundasse os sentidos e elementos da escrita, condição que, além de favorecer a imobilidade da análise, dificultava a compreensão e interesse dos alunos.

Logo, a observação das aulas de ensino de texto provoca questionamentos que envolvem a formação acadêmica do professor, como se a dificuldade de mobilizar, refletir e pensar sobre a linguagem, seus usos e colocações, sobre a argumentação e todas relações de sentido dentro desse todo conectado afetasse também aos professores, não

LIMA, M. G.;

somente aos alunos. O texto, no âmbito da educação básica, faz-se um objeto distante, como um monstro assustador, em que a análise centrada nos aspectos gramaticais e normativos parece ser o único caminho para torná-lo mais “digestível”.

4.2 Ensino viabilizado pelo texto: a prática escrita

O segundo professor⁴, doravante P02, nomeado durante as observações como professor efetivo do 3º ano do EM, além de ter ministrado uma quantidade maior de aulas durante o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando a exploração de mais dados que concretizassem esse ensino, fez da produção textual dos alunos um elemento fundamental e recorrente no desenvolvimento das aulas por meio de três métodos diferentes, sendo possível compreender um ensino composto por tentativas e, simultaneamente, relutâncias.

Na primeira tentativa, o ato de escrever textos dissertativos-argumentativos se deu, como denominado por P02, por uma estratégia “mais cru”, em que a escrita, baseada na proposta de redação do ENEM 2018, a correção e a reescrita integraram as etapas principais. Dentre as particularidades dessas aulas, a etapa de “dar uma trabalhada na redação”, conforme os dizeres do P02 foi relevante para a compreensão desse ensino, visto que P02 apontou alguns problemas dos textos corrigidos e delimitou a correção apenas da “ortografia, concordância e ideias”, resultando em uma aula em que se abordou sobre colocação pronominal, acentuação gráfica, concordância verbal, impessoalização do texto e conclusão e, ainda, sobre a temática em questão, atividade desenvolvida pela discussão dos argumentos apresentados e refutação destes. Assim, apropriando-se das palavras do P02 que afirma que “A gramática que nós vamos ver, por enquanto, é apenas relacionada à produção de texto mesmo.” e que “[...] para escrever um texto, nós temos que argumentar já dentro dos moldes do texto dissertativo.”, é possível detectar um ensino centralizado não só nos aspectos da superfície textual, bem como alicerçado na importância da argumentação e da composicionalidade do gênero. Esta última preocupação é evidenciada, ainda, na preparação para a etapa de reescrita, em que o P02 foca na exposição da estrutura “exigida” pelo texto, como introdução, desenvolvimento e conclusão, para “dar uma lembradinha” e nos moldes discursivos do gênero através de dicas como evitar argumentos individuais e evitar apresentar uma

⁴ Professor participante da pesquisa no período de 29/10/2018 à 29/04/2019.

LIMA, M. G.;

solução na conclusão. Ou seja, até esse momento, é possível detectar um ensino da escrita baseado em aspectos gramaticais e composicionais, conteúdos de ensino prontos que favorecem o reconhecimento e não o conhecimento, como defendido por Geraldi (2003).

Além disso, essa primeira estratégia expõe um cenário de relutância. P02 encontra impedimentos para inserir a reescrita na progressão de suas aulas, pois, mesmo tentando conscientizar sobre a importância do ENEM e recorrendo a adição de notas nessa atividade, este processo é impossibilitado por sujeitos alunos que se recusam reescrever uma versão definitiva do texto, condição que obriga a retomada do conteúdo gramatical pelo P02, alternativa adotada para driblar a resistência ao ato de escrever no ambiente escolar.

Relatadas as peculiaridades do primeiro método, é possível destacar mais uma atitude de relutância, mas, desta vez, mediante as tentativas do P02 que confessa para mim que “Eu gostei muito desse negócio (atividade), eu vou tentar mais uma vez.”, comprovando uma insistência significativa no ensino da escrita com a aplicação de uma estratégia “mais passo a passo”, como P02 sugere, que compõe-se de uma folha impressa com sete argumentos a favor e contra a redução da Maioridade Penal, estratégia que demonstra, novamente, a centralidade do desenvolvimento das práticas argumentativas nesse processo. Deste modo, esta atividade, conforme proposto inicialmente para os alunos, consiste em “Uma coletânea que é muito interessante [...]”, na qual “a gente vai usar ela como uma espécie de apoio pra gente poder fazer uma dissertação sobre o assunto [...]”, e divide-se em três momentos primordiais, a explicação do que há na folha impressa, a apresentação da temática e a exploração dos argumentos.

Logo após a explicação do assunto que foi abordado, a última etapa antes da atividade de escrita, indispensável para a compreensão deste método, englobou tanto uma orientação sobre a atividade como a leitura e discussão dos argumentos apresentados, à medida que foi executada pelo seguinte comando dado por P02:

Na hora de fazer a redação, nós vamos decidir qual é a nossa posição, vai ser nossa tese, nesse caso é muito simples, é contra ou a favor né e vamos reunir argumentos [...], pega dois, três argumentos no máximo, que você achar mais convincentes, e aí você coloca na sua redação e desenvolve eles, usando exemplos que você conhece, situações que você conhece. Pode também pegar um argumento contrário ao seu e fazer

LIMA, M. G.;

contra ele, mostrar que ele não é um bom argumento, isso também é argumentação tá? (P02)

Discurso revelador de uma prática pronta e sistematizada, em que o aluno torna-se um sujeito passivo, cuja função é selecionar argumentos dados e colocá-los na redação, enquanto o texto transforma-se no produto deste processo, consequências que são evidenciadas, em seguida, no momento da discussão, já que, embora P02 tente estabelecer um debate a respeito dos aspectos políticos e ideológicos que permeiam os argumentos, essa atividade é inviabilizada devido à reação apática e desinteressada dos alunos, reflexo das condições determinadas pela passividade diante da linguagem. Sendo assim, é possível compreender que, apesar da existência de uma pretensão, mais uma tentativa, de instaurar a sala de aula como um espaço de interlocução, as próprias imposições e concepções que permeiam esse ensino impossibilitam tal mudança.

A partir dessas tentativas, parte-se para a última, na qual o P02 insiste “Vamos ver se isso dá certo!”. O presente método foi composto, basicamente, pela leitura de uma redação nota mil do ENEM afim de que os alunos pudessem “fazer uma revisão e já pegar alguns modelos para a nossa [dos alunos] própria forma de escrita”, conforme proposto pelo P02, sendo evidente uma tentativa de espelhamento, marcada, ainda, por dizeres como “vamos ver como é que ela [autora do texto] fez”. Contudo, esse “como”, além de ter sido explorado por meio da abordagem dos aspectos discursivos, tal como identificação dos argumentos utilizados e seus aspectos históricos e das soluções apresentadas, assemelhando-se a um exercício de parafraseamento e explanação das ideias defendidas na redação, foi baseado na caracterização estrutural do gênero, isto é, nessa estratégia final focou-se na mobilização do tema e na paragrafação do texto.

A convivência com essas situações de ensino possibilitou-me, em primeiro lugar, compreender, em contraposição ao ensino alicerçado apenas na análise textual, a existência significativa de uma preocupação com aspectos discursivos. P02, em todos os métodos utilizados, embora não contemple os elementos e estratégias que garantem a eficiência da argumentação no texto escrito, provoca uma discussão sobre a temática em questão, aborda as facetas políticas e ideológicas que circundam as problemáticas apresentadas e busca tornar a sala de aula em um espaço de interlocução, um espaço de debate em que a linguagem torna-se uma fonte constituidora, revelando uma tentativa de fortalecer a capacidade interacional e argumentativa dos alunos, entretanto, há entraves.

LIMA, M. G.;

A predominância de aspectos gramaticais e de concepções de linguagem e de texto arcaicas, como salientado, parece não favorecer o esforço do professor em estabelecer essa abordagem interacionista e dialógica dos textos trabalhados, visto que essa realidade contribui para uma acomodação, ao meu ver muito resistente, dos alunos em práticas tradicionais que, além de não permitir um sujeito ativo e crítico no ambiente escolar, conduz para a falta de interesse e relutância gritante em relação a atividade de escrita.

Em razão disso, descritos os três momentos cujo ensino da escrita foi norteado pelo ato de escrever, torna-se visível que as estratégias utilizadas se fundamentam em um processo de preparação do aluno, tanto anterior quanto posterior a escrita. Movimento que, apesar de significar uma constante transformação de procedimentos e, conseqüentemente, a inserção de alternativas para o desenvolvimento das habilidades textuais, encontra-se solidificado por crenças sistematizadas. É, portanto, um cenário movediço, composto pela ânsia de inovação juntamente à permanência da tradição.

5 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E TEXTO: PROGRESSÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO

Mediante a presença marcante de um ensino da escrita caracterizado pela ascensão da gramática e das convenções estruturais dos gêneros, manifestou-se uma necessidade imanente de aprofundar os discursos que permeiam e solidificam os métodos descritos e, ainda, permitem compreender a concepção de linguagem adotada pelo professor em sala de aula. Logo, será traçado um percurso que parte das falas e situações⁵ significativas para a percepção da concepção de linguagem e texto disseminadas, encaminhando para a compreensão do ensino da progressão textual e dos elementos linguísticos no cenário pesquisado e, por último, possibilitando a discussão a respeito do espaço ocupado pela Linguística Textual na educação básica.

Um primeiro acontecimento significativo, tendo em vista o predomínio da gramática nas práticas de ensino, diz respeito a uma associação entre gramática e escrita, como determinado pela seguinte fala proferida aos alunos: “A gramática que nós vamos ver, por enquanto, é apenas relacionada à produção de texto mesmo.”. Esta afirmação, a

⁵ As transcrições apresentadas foram recolhidas durante as aulas do professor efetivo da turma (P02).

LIMA, M. G.;

princípio, carrega uma carga positiva, uma vez que se coloca como uma alternativa pertinente. No entanto, no decorrer das situações de ensino, essa determinação parece transformar-se em uma justificativa para a abordagem gramatical tão exaustiva, apresentando consequências diretas para a noção de texto difundida em sala de aula.

O professor, além de reafirmar a legitimidade da gramática em suas aulas, põe a produção textual em segundo plano por um ensino alicerçado na frase, conforme comprova os conteúdos de ensino adequados a essa proposta. A concordância verbal, por exemplo, é definida como o principal mecanismo coesivo e assegurador da expressão de ideias, noção que reafirma a soberania da organização frasal no texto, como confirmado, ainda, pela posição do professor que alega que abordará primeiramente a organização das frases, isto é, a concordância verbal e suas regras, e posteriormente a organização do texto como um todo, conteúdo referente a coesão e coerência e definido como “Gramática Textual”, havendo uma resignificação do valor desses elementos linguísticos essenciais que, ao serem equiparados com a gramática, deslocam-se para um campo regrado e lógico. Nota-se, portanto, a dominação de aspectos gramaticais em relação aos aspectos linguísticos que envolvem a escrita, e, conseqüentemente, uma compreensão de que o texto é formado/construído por um conjunto de frases isoladas, sem considerá-lo como uma unidade de sentido.

Interpretada essa concepção de texto com base nas definições que envolveram o ensino da concordância verbal, detectou-se outros discursos elucidadores da concepção de linguagem e texto que permeou o espaço educacional. Um segundo enunciado consistiu nos seguintes dizeres:

Vejam bem, nós usamos a língua pra gente se comunicar, certo? Através das frases é que a gente consegue expressar ideias, ideias completas [...] É a partir das frases que eu vou expressar minhas ideias e o texto, lógico vocês sabem, é uma sequência de frases que vão se amarrando entre si à medida que a gente vai escrevendo... (P02)

Nessa afirmação, identifica-se, nitidamente, duas concepções: linguagem é uma ferramenta de comunicação e o texto é uma sequência de frases que se amarram entre si. Assim, a linguagem não é considerada como um lugar de interação, mas sim como um código transmissor de informações, princípio arcaico e até mesmo prenunciado pelos usos dos textos relatados na seção anterior. O texto é visto como um encadeamento de estruturas gramaticais que “vão se amarrando entre si” com finalidade comunicativa.

LIMA, M. G.;

Estabelecida essa propriedade racional e lógica do texto, condição primordial para a eficiência comunicativa, segundo os discursos presenciados, encontra-se o seguinte enunciado, “Para isso que serve esses textos (dissertativos-argumentativos). Pra você mostrar o que você pensa, mostrar objetivamente. A gente tem que transcrever nosso pensamento”. Neste enunciado, surge uma perspectiva que direciona para uma concepção divergente da anterior, uma vez que, aqui, o texto torna-se uma materialidade do pensamento e a linguagem uma expressão desse. Isto é, o texto, ou melhor, o processo de escrita é resumido a um produto da representação mental do autor por meio da linguagem, mera transmissora de pensamentos.

A partir dessas duas análises, é possível compreender que, nas situações de ensino observadas, o texto é definido como uma sequência de frases lógicas em que é necessário organizar e transcrever os pensamentos. Além disso, evidencia-se a presença de dois discursos que, embora sejam discrepantes haja vista as concepções de linguagem teorizadas são fundamentais e, simultaneamente, complementares para a constituição de uma possível lógica para a escrita. Ao expor essas noções, o professor parece almejar a imposição de uma forma mágica, de uma receita “matemática”, condizente ao processo de escrita, revelando uma iniciativa de arquitetar fórmulas que transformem esse ensino em algo sem complexidade e semelhante à abordagem gramatical enraizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Um último discurso que sustenta a discussão desenvolvida até o momento, consolida-se no enunciado subsequente:

Na linguagem escrita tem que vir tudo pronto [...] e a gente tem que pensar no leitor, pessoal. A ideia que ta na nossa cabeça ela é clara pra nós, mas ela não é clara para o leitor, o leitor não tem como entrar na nossa mente para saber o que nós estamos pensando, então na hora da gente se expressar a gente precisa usar esses recursos que a linguagem proporciona para a gente conseguir transmitir o nosso pensamento da forma mais precisa possível. (P02)

Nessa orientação, reconhece-se a junção das concepções de linguagem adotadas anteriormente, visto que é frisada a existência de um sujeito leitor, delimitando a finalidade comunicativa da língua, à medida que, novamente, o texto é delineado como um resultado da transmissão de pensamentos do sujeito autor, acepção que preconiza o plano das ideias no trabalho da escrita.



LIMA, M. G.;

Deste modo, conclui-se que o texto foi apresentado aos alunos como a materialização do pensamento através de frases, sendo estas estruturas constituidoras que possibilitam a expressão de ideias completas e devem ser postas em sequências organizadas, permitindo a transmissão clara e precisa ao interlocutor e garantindo o processo comunicativo. Apreensão final que permite duas interpretações. A primeira, embora mais óbvia, consiste na resposta de que as aulas de produção textual não são embasadas pela concepção de linguagem interacionista, que considera o texto como um espaço de interlocução. E a segunda consiste na identificação de que os enunciados analisados parecem reproduções fiéis das teorizações apresentadas por livros sobre a concepção de linguagem como expressão de pensamento e instrumento de comunicação, ou seja, percebe-se um discurso memorizado e, por conta disso, aparenta ser habitual na abordagem sobre a escrita.

Após evidenciar as crenças que permeiam o processo de ensino aprendizagem da escrita, torna-se importante ressaltar que o ensino da progressão textual não foi contemplado durante as aulas analisadas. Entretanto, em uma busca incessante de discursos e definições que remetessem a esse procedimento linguístico, detectou-se míseras aproximações que contribuem para entender a condição da Linguística Textual e seus elementos na escola básica.

Conforme as falas transcritas, percebe-se noções que, apesar de não terem sido aprofundadas, salientam a necessidade de amarrar as frases entre si, organizar as ideias e usar recursos da linguagem para garantir precisão e clareza, sendo estas definições as que mais se associam a existência de elementos linguísticos que constituem o texto. Assim, dito de outro modo, compreende-se que a multiplicidade dos elementos e recursos que envolvem o processo de escrita é resumida a um ensino que engloba apenas a determinação de que é imprescindível que a haja a organização e amarração de ideias no texto.

A última consideração, que retoma a tentativa de transformar os procedimentos linguísticos em técnicas lógicas e sólidas, diz respeito a concepção de argumentação adotada pelo professor:

Argumentar é você mostrar que o seu ponto de vista tá bem fundamentado, certo? A gente não argumenta para provar uma ideia ou outra ideia. A argumentação é um instrumento. Ela serve pra tudo, tá bom? Aí ela só não vai servir quando os argumentos são absurdos. (P02)

LIMA, M. G.;

Nesse fragmento, o discurso do professor aponta para uma instrumentalização da atividade discursiva, deslocamento que, além de reafirmar a concepção de linguagem como uma ferramenta, demonstra o porquê da existência de um processo que privilegia a argumentação como essencial ao tipo textual dissertativo, mas não orienta sua utilização, mobilização e desenvolvimento no texto, isto é, não a considera como um resultado textual implicador da combinação de vários elementos.

Portanto, a partir da identificação de um ensino embasado nas concepções de linguagem como ferramenta, lógica e estruturalista, e como transmissão de pensamentos que não favorece a progressão textual e outros elementos linguísticos, infere-se a presença de um esforço para a “tecnicização” dos aspectos que envolvem o ensino aprendizagem da escrita, em uma tentativa de torná-los mais “palpáveis”, assim como os conteúdos gramaticais, e, conseqüentemente, mais simplórios para a abordagem em sala de aula.

6 O ENSINO APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A PROGRESSÃO TEXTUAL

Por fim, estabelecer a relação entre o conteúdo abordado e os textos produzidos a partir dos conhecimentos transmitidos torna-se primordial para complementar as discussões desenvolvidas, possibilitando, desta forma, a exposição das conseqüências do cenário descrito para o ensino-aprendizagem da escrita e o reconhecimento de como se dá a mobilização da progressão textual.

Apesar de o ensino da progressão textual não ter sido contemplado nas práticas observadas, como elucidado na seção anterior, foi notável a existência de uma consciência a respeito da adição de novas informações nos textos, baseada na noção sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, isto é, a partir do ensino da composicionalidade desse tipo textual, os alunos compreenderam a necessidade de eleger um tema no primeiro parágrafo e desenvolvê-lo nos parágrafos seguintes por meio da introdução de argumentos que defendam a posição tomada.

A análise das produções textuais apontou que, frequentemente, os textos foram organizados primeiramente pela apresentação de um tema e um ou dois temas através e



LIMA, M. G.;

estratégias distintas, como exemplifica os parágrafos introdutórios extraídos dos textos selecionados⁶:

(T1 - 01) “Na contemporaneidade brasileira a valorização do estado do corpo torna-se uma pressão para o indivíduo cujo os traços se distoem deste padrão imposto. O exagero do culto ao corpo leva pessoas de todas as faixas etárias a desenvolverem comportamentos muitas vezes auto destrutivos, como os homens que exageram nos exercícios físicos para hipertrofiarem é se tornarem defínidos em seus músculos chegando a utilizarem drogas e mulheres que no desespero e falta de renda fazem cirurgias com próteses de silicone.”

(T1 - 02) “Os padrões de beleza impostos pela mídia estrangeira e brasileira, vem sendo cada vez mais rígidos. A mídia impõe que a mulher tem que ser magra, de cabelos longos, com um rosto delicado e o homem precisa ser alto, forte e manter boa postura. As pessoas, na maioria das vezes são as mulheres que mais buscam por esse “padrão”.

Ambos os textos têm como temática “Consequências da busca por padrões de beleza idealizados” e esses primeiros enunciados evidenciam a aplicação de uma estratégia de progressão temática com tema constante, uma vez que ao tema “valorização do estado do corpo” e “padrões de beleza impostos pela mídia”, respectivamente, são acrescentadas predicções novas que enumeram os efeitos de tal problemática no primeiro fragmento em contrapartida aos tipos de imposição no segundo, informações categorizadas como o “ponto de vista” a ser defendido no desenvolvimento do texto. Assim, ao tema principal são acrescentados remas que garantem uma certa continuidade do parágrafo, mas não valorizam a argumentação em si devido à elaboração de uma atividade descritiva.

Da mesma forma, essa organização textual pode ser visualizada em outro parágrafo introdutório, comprovando uma mobilização recorrente da progressão temática com tema constante nos textos dissertativo-argumentativos:

(T2 - 03) “A maioria penal é um dos assuntos mais tratados ultimamente, porém para se conseguir chegar em um consenso é preciso analisar ambos os lados, o contra e o a favor. Este é um tema bastante complicado pois se trata de crianças e adolescentes que nem sempre são capazes de responder pelos seus atos.”

⁶ Os textos foram transcritos aqui tal como se encontram nos originais de seus autores.

LIMA, M. G.;

Percebe-se que, embora o tema “Maioridade penal” se mantenha e oriente a construção do parágrafo, há uma predisposição ao uso da estratégia de progressão por desenvolvimento de um rema subdividido visto que o fragmento pontua a existência de opiniões divergentes a respeito da temática.

Considerando ainda essa suposta adequação da progressão com subdivisão do rema a esse tema, o recurso de progressão linear também foi utilizado para promover um contínuo textual na introdução do texto, como demonstra o seguinte dado:

(T2 - 04) “Muito se discute recentemente sobre a maioridade penal principalmente sobre a questão favor e não a favor de ela ser aceita. Se levarmos muitos desses pros e contras chegaremos no embate de diminuir ou não a maioridade.”

Entretanto, a transformação do rema subdividido em tema do próximo enunciado sem que haja a progressão com subdivisão desses remas parece não favorecer a continuidade da introdução, resultando na adição de informações redundantes, ou ainda, na constância de um único tema.

Nota-se assim que, apesar da mobilização de estratégias legítimas e amplamente utilizadas, esses recursos não possibilitam um posicionamento consistente em relação aos temas propostos, o aluno aparenta acrescentar novos enunciados a fim de elaborar uma introdução, como uma atividade obrigatória e mecânica, sem visar a necessidade de apresentar um ponto de vista para ser defendido em seguida.

Os próximos parágrafos, categorizados como desenvolvimento, são organizados a partir dos remas apresentados na introdução, ou seja, as informações novas sobre a temática dos textos transformam-se no tema dos próximos enunciados ao qual são adicionados novos remas, como elucidam os exemplos abaixo:

(T1 – 01) “A utilização de anabolizantes é um tabu para diversos médicos que não veem necessidade do uso da droga por indivíduos saudáveis, porém para terem resultados na forma física rapidamente praticantes de musculação, exageram no uso, provocando problemas no sistema endócrino e popularizando o uso sem prescrição médica.

Mas também na situação feminina a cirurgia para colocar próteses de silicone é comum, porém com a falta de recursos e informações, elas acabam por optar por médicos clandestinos, que prometem milagres, porém com a precariedade dos serviços, infecções por exemplo podem sim se tornar realidade, o que em casos mais extremos leva as moças a óbito.”

LIMA, M. G.;

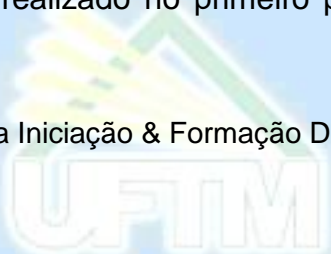
(T1 – 02) “Atualmente, esses padrões de beleza buscado pelas pessoas, vem causando muitos problemas. São homens e mulheres que morrem em busca do “corpo perfeito”. Essas pessoas deixam de se alimentar e acabam sofrendo por causa disso, e mesmo sofrendo, fingem estarem bem. As mulheres que buscam o corpo magro e que deixam de comer para conquista-lo, acabam contraindo doenças graves como anorexia e bulimia nervosa, sem tratamento adequado, a pessoa vem a óbito. Outros problemas são a questão do bullying que se inicia nas escolas e dependendo do caso, a pessoa convive com isso diariamente.

A mídia sempre tenta deixar a sociedade do jeito que ela quer. Ela tenta impor padrão de beleza até para os casais que no qual o homem precisa ser mais alto que a mulher etc. Com tudo isso, fica uma pergunta no ar. Será que as pessoas que seguem o padrão, são mais felizes do que as pessoas que seguem a vida como ela é de verdade?”

(T2 – 03) “Quando o assunto são os jovens todo cuidado é pouco, pois eles estão em uma idade em que sua personalidade esta sendo moldada, e qualquer contato com o mundo marginalizados não foram feitos para reabilitar os criminosos, são somente para os punir, é importante se ter em vista que o jovem quando entra em um presídio ele pode ser mais perigoso.”

Os desenvolvimentos dos textos, portanto, são construídos por meio da estratégia de progressão temática linear no nível exterior dos parágrafos. Pode-se depreender que em (T1 – 01) os remas “como os homens que exageram nos exercícios físicos para hipertrofiarem é se tornarem definidos em seus músculos chegando a utilizarem drogas” e “mulheres que no desespero e falta de renda fazem cirurgias com próteses de silicone” passam a ser os temas principais, “a utilização de anabolizantes” e “a cirurgia para colocar próteses de silicone”, dos parágrafos seguintes. A esses novos temas, por sua vez, são adicionadas informações novas que justificam e tentam convencer o leitor a respeito dos impactos negativos desses exageros do culto ao corpo, persistindo no nível interior dos enunciados o recurso de progressão temática com tema constante.

Em (T1 – 02), há a ocorrência do mesmo procedimento, o rema que descrevia os padrões impostos pela mídia se transforma no tema do enunciado, logo a continuidade no interior do enunciado se estabelece através da exemplificação dos problemas causados pela busca desses padrões de beleza enumerados anteriormente e ainda pela exemplificação de imposições da mídia, retomando a adição de remas ao primeiro tema. Exercício que se assemelha ao realizado no primeiro parágrafo, pois consiste em uma



LIMA, M. G.;

estratégia de progressão temática com tema constante em que são postas sucessivamente predicacões novas sobre o mesmo tema.

No enunciado (T2 – 03), o recurso de progressão temática com progressão linear também pode ser detectado. O rema “este é um tema bastante complicado pois se trata de crianças e adolescentes que nem sempre são capazes de responder pelos seus atos” da introdução é retomado sistematicamente como o novo tema “quando o assunto são os jovens todo cuidado é pouco”, ao qual no nível sentencial são introduzidos novos remas através da estratégias que privilegia a constância temática e justifica essa afirmação inicial.

A análise do desenvolvimento dos textos permitiu ainda a constatação de uma quase mobilização da estratégia de progressão temática com subdivisão do rema, conforme o exemplo:

(T2 – 04) “Alguns argumentam que deve reduzir pois jovens com 16 anos tem responsabilidades por seus atos. Por outro lado os que dizem não a essa redução presam que a educação e o caminho sem dizer das condições precarias da prisões brasileiras.

Além disso há também argumentos que dizem que muitos jovens tem consciencias de que não poderão ser presos e usam de tal privilegio para cometer delitos.”

Porém, como é possível observar, o rema “pros e contras” apresentado na introdução não se divide em outros remas, mas sim torna-se o tema explorado nesses novos enunciados por meio da sequenciação de argumentos a favor e contra a redução da maioria penal, confirmando mais uma vez o uso da estratégia de progressão linear.

Diante dessas análises, é possível concluir que o uso da progressão temática com tema constante no nível sequencial e da progressão linear no nível dos enunciados são recursos razoavelmente adotados por esses alunos para fazer o texto progredir, bem como para se apropriar da estrutura rígida do texto dissertativo-argumentativo. Embora houve o emprego de segmentos textuais com elementos de um mesmo campo lexical na tentativa de construir um contínuo textual, esse recurso utilizado no interior dos parágrafos não contribuiu significativamente para a argumentação, uma vez que adicionar informações novas, na maioria das vezes através de uma atividade descritiva, mantendo a mesma temática não garantiu um progredir que levasse a persuasão.

LIMA, M. G.;

Ainda, tendo em vista a mobilização precária da progressão temática, compreende-se que a progressão tópica foi extremamente estremecida pela persistência de um único tema, pois a falta de desenvolvimento/continuidade dos temas e remas apresentados não possibilitou que os textos fossem constituídos de segmentos tópicos diversificados.

Esses textos evidenciam, deste modo, uma problemática relacionada à concepção de texto como uma sequência de frases, levando os alunos a apresentarem segmentos textuais sem os encadeamentos necessários para orientar argumentativamente o projeto de dizer, como se o processo de escrever se resumisse a colocação sucessiva de frases que se relacionam de alguma maneira.

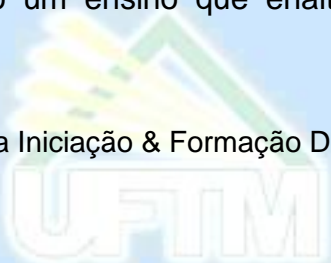
Percebe-se assim que, apesar de as produções escritas progredirem, o procedimento linguístico de progressão textual mobilizado não imprime relações semânticas ou pragmáticas relevantes para a escrita argumentativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscou-se descrever minuciosamente os processos que envolveram o ensino da escrita argumentativa e da progressão textual na etapa final da escola básica, as concepções de linguagem e texto que atravessaram esse ensino e, principalmente, as consequências dessas práticas e crenças para a aprendizagem e para o ato de escrever textos dissertativo-argumentativos, tendo como base a mobilização dos mecanismos de progressão temática e de progressão tópica e suas implicações para a argumentação.

No panorama apresentado, revelou-se um processo de ensino-aprendizagem complexo constituído pela tentativa de inserir novas alternativas e métodos fundamentados por uma abordagem interacionista e reflexiva, porém, simultaneamente, embasados por uma noção de linguagem arcaica e sistematizadora, complexidade que resulta na utilização precária de estratégias que garantem a progressão e orientação argumentativa dos textos produzidos.

Portanto, o presente artigo tentou esboçar e analisar todas as particularidades que englobam o ensino-aprendizagem da escrita, retratando duas perspectivas divergentes: um cenário animador, uma vez que, além de estar havendo a apropriação de textos completos, está sendo realizado um ensino que enaltece a prática escrita na escola



LIMA, M. G.;

básica, e uma situação preocupante, visto que a Linguística Textual não é contemplada nos processos discutidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Linguagem, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed e McGraw Hill, 2010.

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

INEP/MEC divulgam resultados do Enem 2017 e anunciam calendário do exame em 2018. **Portal INEP**, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206> . Acesso em: 17 de set.de 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, A.A. Estratégias de progressão referencial em textos de alunos do PARFOR. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.568-578, jan./mar. 2015.

Como citar este artigo (ABNT)

LIMA, M. G. PROGRESSÃO TEXTUAL E ESCRITA ARGUMENTATIVA: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

LIMA, M. G. (2019). PROGRESSÃO TEXTUAL E ESCRITA ARGUMENTATIVA: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

