



A ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Me. Danniele Silva do Nascimento¹; Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva²

Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

O presente artigo visa discutir e apresentar, de maneira sintética, os resultados e o percurso da pesquisa de mestrado intitulada “A escrita argumentativa no ensino médio: um estudo de caso”. Esta pesquisa consiste em um estudo de casos de natureza observacional e qualitativa com os alunos do 3º ano da E. E. de Ensino Fundamental e Médio Cônego Francisco Gomes de Lima, em João Pessoa (PB). Nossa pesquisa pautou-se em investigar as condições de produção de argumentação, bem como os modos e os fatores da argumentação e o uso de marcadores argumentativos. Para tal análise, como aporte teórico, elegemos pertinentes as considerações de Citelli (1994), Fiorin (2015), Garcia (2011) e Koch & Elias (2014). Além disso, nosso estudo teve caráter interventivo, com a aplicação de uma sequência didática voltada para a produção de textos. A partir da observação e da análise dos textos escritos pelos discentes, elaboramos um produto final visando melhorar e ampliar as competências argumentativas estudantis no ensino médio. Essa pesquisa nos mostrou vários aspectos acerca das práticas de escrita e leitura de alunos do ensino médio, trazendo reflexões sobre o exercício docente e da abordagem dada à escrita, ou seja, o espaço que a escrita ocupa em sala de aula.

Palavras-chave: Produção Textual; Ensino Médio; Argumentação.

INTRODUÇÃO

No início de nossa pesquisa, vislumbrávamos uma intervenção que se voltasse para as práticas de escrita dos alunos do Ensino Médio em fase final. Em nosso planejamento, traçamos uma meta a ser alcançada: desenvolver atividades em que a escrita argumentativa fosse instrumentalizada. Almejávamos intervir em uma realidade ideal e nela fazermos nosso estudo: coletar dados, debater temas e fazer uma escrita acompanhada de um texto argumentativo. Parecia-

¹ Mestra em Formação de professores, com ênfase em Linguagem, Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP - UEPB), especialista em Literatura e Ensino (IFRN) e graduada em Letras (UFPB). Email: danniele91@gmail.com

² Doutor em Letras (UFAL) e professor associado da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve e orienta pesquisas que contemplam as temáticas ou áreas de interesse: literatura e identidades culturais, discursos sobre gênero e sexualidades, estudos gays, lésbicos e queers (Mestrado e Doutorado em Literatura) bem como orientações teóricas e metodológicas sobre leitura e produção de textos na educação básica, análise de produções textuais, argumentação escrita (Mestrado em Formação de Professores). Orientador e coautor. Email: magister.padua@hotmail.com



nos uma tarefa relativamente fácil, entretanto, ao iniciarmos a pesquisa, percebemos que não seria assim, pois o ensino de Língua portuguesa na Paraíba enfrenta grandes percalços.

Cientes disso, iniciamos nosso processo investigativo, primeiramente, com as leituras necessárias para essa pesquisa, como Citelli (1994), Fiorin (2015), Garcia (2011) e Koch & Elias (2014), a fim de delimitar os aspectos que observaríamos e analisaríamos em nosso trabalho, bom como a metodologia empregada. Afinal, como seria possível, em pouco tempo (devido às limitações da própria pesquisa), instrumentalizarmos a escrita argumentativa na série final do ensino médio? Diante desse questionamento, percebemos que uma pesquisa observacional não seria totalmente adequada. Para promover mudanças, é necessário intervir nesse contexto e participar ativamente do processo docente ali presente. Desta forma, procuramos não somente observar as condições de produção da instituição educacional voluntária, mas promover atividades direcionadas à escrita. Além disso, também julgamos necessário conhecer as práticas de leitura dos alunos participantes e, assim, perceber as possíveis relações entre práticas de leitura e desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Ao final, a partir de nossas experiências observacionais, analíticas e intervencionistas, elaboramos um produto final: uma sequência didática para auxiliar o docente a desenvolver as habilidades de escrita dos discentes.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Vários aspectos poderiam ser objeto de nossa pesquisa; entretanto, para desenvolver um estudo mais coeso e para que pudéssemos nos aprofundar mais em nossa investigação, elegemos aqueles que julgamos indispensáveis para a construção do texto argumentativo. São eles: a coesão argumentativa, os elementos da argumentatividade, os fatores da argumentação – objetividade, imparcialidade e neutralidade –, as inferências e máximas – de quantidade, de qualidade, de maneira e de relação –, as formas de raciocínio e a organização dos textos dissertativos. Para guiar nossas observações acerca desse referencial, elegemos como principais teóricos Guaríglia (1997), Fiorin (2015) e Garcia (2011). Guaríglia (1997) observou e analisou a estruturação de um texto dissertativo escolar. Para ele, normalmente, a organização desse tipo de texto

é caracterizada pela ordenação lógica em tese anterior (premissa ou introdução), justificativa por argumentos (desenvolvimento/contra argumentação) e tese posterior (conclusão), obrigando o sujeito a organizar uma textualização dedutiva e predominantemente temática, ou seja, opinativa" (GUARÍGLIA, 1997, p.51)

Quando o desenvolvimento desse texto consiste ao de um texto dissertativo-argumentativo, há a presença de argumento, ou seja, dessa textualidade opinativa descrita por Guariglia. Segundo Fiorin (2015, p70), "Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese". Em nossa intervenção, buscamos orientar os estudantes quanto a essa organização textual, pois consideramos que tão importante quanto opinar, defender seu ponto de vista e expressar ideais é organizar essas informações de maneira que o outro – leitor ou ouvinte – consiga entender e sentir-se persuadido pelo produtor do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, o argumentador.

Além disso, também buscamos discutir a importância do trabalho com sequências didáticas, como modo de planejar e guiar a prática docente, e a importância do tema gerador, pois para promover a argumentatividade é necessário existir a chamada polêmica e, a partir dela, a necessidade do indivíduo se posicionar acerca da problemática que o cerca. Os autores que melhor definiram essa ferramenta foram Dolz, Noverraz Schneuwly (2004, p.98), eles afirmam que as sequências são “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Ainda segundo os mesmos autores, a sequência didática pode ser concebida como uma sequência de módulos de ensino com o intuito de melhorar capacidades de linguagem. Com a utilização da sequência, acreditamos que o aluno pode dominar melhor os requisitos básicos para a escrita de algum gênero específico; em nosso caso, o gênero dissertativo argumentativo.

Para o desenvolvimento de textos, além da utilização de sequência didática para guiar o ensino do gênero (redação argumentativa escolar), foi necessário também discutir um tema gerador. O tema escolhido foi “A representatividade feminina nas esferas de poder e na sociedade”, uma temática que consideramos bastante atual e polêmica, pois, embora exista uma discussão ampla acerca do empoderamento feminino e da necessidade de representação feminina nas instâncias públicas e privadas de poder, a adesão de mulheres a esses locais ainda é baixa e lenta.

Quanto à metodologia, como já mencionado, nossa pesquisa é de natureza observacional e interventiva. O locus escolhido foi a Escola Estadual Cônego Francisco Gomes de Lima. A referida escola, além da infraestrutura deficitária, apresenta resultados precários em um dos principais medidores da educação brasileiro, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: em 2011, o índice era de 1,4; em 2013, subiu para 2,2. Em 2015, o IDEB da instituição foi 2,4. O coeficiente (que ranqueia essa escola com o índice de 2,4) varia de 0 a 10, a maior nota no Brasil é 9,8. Devido a esse baixo resultado e à solicitude dos funcionários e alunos, desenvolvemos lá a nossa pesquisa. As observações aconteceram entre os dias 18 de Julho e 30 de Agosto de 2016.



A coleta de dados deu-se através de questionários que possuíam perguntas objetivas e subjetivas. O questionário foi respondido por 17 alunos que estudam à tarde no terceiro do Ensino Médio da referida escola. Os questionários tratavam acerca das características sociais dos discentes – idade, religião, gênero, raça/etnia e escolaridade familiar – e das práticas de leitura e escrita – frequência, temas e tipos de leitura. Algumas de nossas indagações foram: *“excetuando-se os livros didáticos, quantos livros você leu neste ano?”*, *“Quais os tipos de leitura você costuma fazer?”*, *“Você costuma ler livros a pedidos dos professores?”*, *“Você lê livros por motivação própria?”* e *“Com que frequência você lê jornal?”*. Essas perguntas eram inteiramente objetivas, entretanto, além dessas, também havia indagações que eram objetivas e dissertativas, ou seja, o aluno deveria responder sim ou não e justificar sua resposta. Essas questões nos ajudaram a entender a opinião dos alunos e como, em poucas linhas, esses discentes articularam seu ponto de vista. Essas foram algumas de nossas indagações: *“Você considera importante estudar e exercitar a produção de textos na escola? Por quê?”*, *“Você considera relevante discutir o tema proposto? Por quê?”*, *“Quais são as suas práticas de escrita mais frequentes?”* e *“Você considera importante exercitar a escrita na sala de aula? Por quê?”*.

Além das informações coletadas por meio das observações e dos questionários, os alunos produziram textos – a partir da sequência didática inicial – que também serviram para solidificar os resultados obtidos. Essa sequência didática, após a intervenção, foi melhorada para atender melhor aos nossos objetivos. Assim, houve a elaboração do produto final: uma sequência didática para auxiliar professores de língua portuguesa. Nessa atividade, sugerimos etapas que vão desde a apresentação do gênero e do tema até a escrita do texto dissertativo parte por parte – segundo o modelo clássico de Introdução, desenvolvimento e conclusão – até a reescrita do texto.

ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Os discentes, como imaginávamos, apresentavam diversas dificuldades relacionadas à articulação de um texto escrito, de uma frase e até mesmo na oralidade. Tais embaraços foram percebidos a partir das respostas vagas e repetitivas obtidas no questionário. Ao serem perguntados sobre a importância e funcionalidade da escrita, muitos não sabiam justificá-la e utilizavam-se de frases tautológicas e de lugar-comum, como “deixar o jovem por dentro de tudo”, “somos o futuro



do país”, “concursos públicos e vestibulares”, “pra poder fazer uma boa prova” e “porque é importante”.

Percebemos também que a premissa popular de que para escrever bem é necessário ler bastante é relativamente pouco verdadeira, pois notamos que, no contexto pesquisado, as práticas de leitura não necessariamente estão ligadas às dificuldades de escrita, porque a maioria dos alunos relatou ler com certa frequência, mas isso não se refletia em fluidez na escrita, o que nos faz pensar que a leitura só se efetiva, de fato e com expressividade, entre os alunos quando existem atividades programadas e sistematizadas para que ela, a leitura, funcione como proposta de escrita. Entretanto, este não era o caso do contexto educacional pesquisado. Nisso, o alunado segue um Ensino Médio desnorteado quanto ao encontro de uma prática efetiva de leitura que o envolva em uma prática de escrita eficiente e com competência.

Durante o andamento da pesquisa, observamos que, frequentemente, os professores de Língua portuguesa pautam suas práticas docentes nessas compreensões: “estudantes leitores serão bons escritores” e “a escrita é uma habilidade inata”. Por causa disso, não existe um cuidado com o desenvolvimento da escrita, simplesmente manda-se o aluno escrever. Sem pensar no porquê, nem como ou no que falar. Na aplicação da sequência e no acompanhamento das produções, houve vários percalços, dentre eles a pouca assiduidade dos alunos participantes e o calendário pouco contínuo da instituição de ensino. Além disso, a própria resistência dos estudantes que, devido às suas práticas escolares de escrita, não compreendiam a necessidade de discutir temas, escrever, argumentar e reescrever textos. Ademais, um desafio desta pesquisa foi incentivar os alunos a serem autores do próprio discurso e não copiadores de discursos de outrem.

Organizadas em 31 anexos (na dissertação), os textos foram identificados com letras e números para manter em sigilo a identidade dos voluntários. Na dissertação, julgamos mais apropriado, para fins de uma melhor leitura, transcrever os textos (exemplos de produções abaixo):

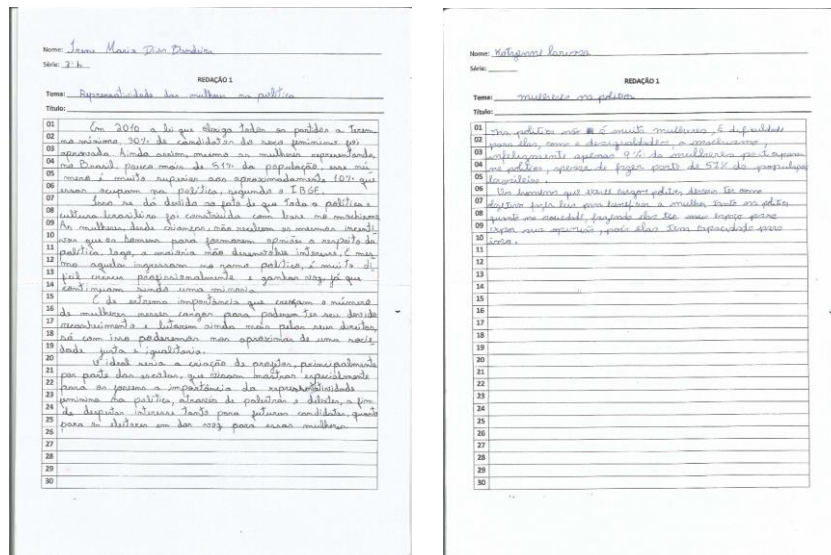


Figura 1 e 2: Fotos de produções textuais (1F, 1K) dos alunos (arquivo pessoal).

A partir da análise dessas produções (devidamente transcritas, sem intervenção alguma), consideramos que os resultados obtidos foram satisfatórios. Constatamos evoluções na escrita dos estudantes nos três aspectos observados: os fatores de argumentatividade, a construção e a organização textual. A seguir, inserimos um exemplo simplificado de análise de três produções da mesma aluna, a aluna K:

Transcrição das produções 1K e 2K	
Transcrição 1K	Transcrição 2K
Na política não á muita mulheres, á dificuldade para elas com a desigualdades, o machismo, infelizmente apenas 9% da mulheres participam na politica, apesar de fazer parte de 51% da população brasileira.	Na política não há muitas mulheres nos cargos e isso é ruim porque que os homens entra no cargo e as mulheres não. E as mulheres sofrem muito além de ter preconceito trabalham muito em casa.
Os homens que exercem cargo políticos deveria ter como objetivo fazer leis para beneficiar a mulher tanto na politica quanto na sociedade, fazendo elas ter mais espaço para expor sua opinião, pois elas tem capacidade para isso.	No Brasil existe muita violência contra as mulheres e isso tem que acabar. As mulheres têm direitos de salários não só os homens que tem que trabalha as mulheres também precisa de um trabalho.
	Para melhora as vidas das mulheres precisa de novas leis para oportunidades.

(Fonte: arquivo pessoal)

As produções de K evoluíram em relação à organização e argumentatividade. A aluna K produziu três textos e analisando-os, é possível perceber evoluções no que se refere às máximas conversacionais (quantidade, qualidade) e à organização do discurso. A produção 1K, além não conter nenhuma máxima, também não seguia a organização clássica dos textos argumentativos. Já a produção 2K, já se apresenta minimamente estruturada. Abaixo, a 3ª produção da estudante K:

Transcrição dos tópicos da produção 3K
<p>Historicamente, o papel da mulher era trabalhar em casa, vamos dizer assim dona de casa. E tem uma diferença um pouco sobre isso a mulher ficava limpando a casa e o homem trabalhando e ganhando o próprio dinheiro. Mais a mulher também pode trabalhar sem ser na casa, por exemplo, ela precisa de um trabalho e de seu dinheiro.</p>
<p>Além disso que falei, também tem outros assuntos a mulher sofre com a violência a mulher deve ter o direito tanto como o homem tem um direito de trabalhar na política.</p> <p>As mulheres têm a capacidade de trabalhar em posse todos os lugares pode ser em lojas, vendas de perfume ou de roupas, pode ser uma empresária como o homem.</p> <p>Nós as mulheres podemos criar novas leis para dar oportunidade de trabalho, estudo, lazer, vagas de estudo ou uma bolsa de estudo.</p> <p>Imagina uma criança que não tem coisa alguma, uma família que não tem condição de coloca um filho para estudar, ou para comprar alimento para aquela família. A sociedade hoje em dia ela ta tendo um pouco de dificuldade.</p>
<p>Para melhora a vida de cada um, devíamos ter uma mínima ideia de como seria uma ideia nova.</p>

(Fonte: arquivo pessoal)

Já a produção 3K apresenta melhorias referentes à organização, sobretudo são as evoluções em relação à qualidade e à quantidade de conteúdo. Embora faça divagações genéricas pouco relacionadas ao tema, é possível perceber que a aluna é dona de seu próprio discurso, é capaz de discorrer sobre o assunto e, quando julga necessário, dá exemplos sobre aquilo que defende.

É essencial destacar que, mesmo que pequenas, essas mudanças positivas – como as percebidas nas produções 1K, 2K e 3K – demonstram que estudos de caso e mudanças metodológicas são fundamentais para melhorar o desenvolvimento das práticas de escrita na escola.

O estudo de caso foi fundamental para identificar as práticas de leitura e escrita e assim como as redações diagnósticas, os questionários nos serviram para entender o contexto da aula de português no ensino público paraibano. Reconhecemos que, para obtermos mais resultados satisfatórios, há a necessidade de ampliar e inserir módulos na sequência didática aplicada e, assim,

desenvolver melhor as capacidades linguísticas dos alunos. Por isso, realizamos essas mudanças em nossa sequência didática. Organizamos a sequência didática final da seguinte forma:

SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA FINAL	
1ª ETAPA – DISCUTINDO O TEMA GERADOR E O GÊNERO	
1º Passo (duas aulas) –	Compreendendo a importância do tema gerador
2º Passo (duas aulas) –	Esquematizando o texto – apresentando o gênero
2ª ETAPA (DUAS AULAS) – Escrevendo a introdução	
3ª ETAPA (DUAS AULAS) – Escrevendo o desenvolvimento do texto	
5ª ETAPA (DUAS AULAS) – Escrevendo a conclusão do texto	
6ª ETAPA (DUAS AULAS) – Aparando as arestas – a coesão do texto	

Figura 3: Síntese da sequência didática final (arquivo pessoal)

Consideramos que nossa intervenção promoveu mudanças significativas para estes discentes. Dificuldades estruturais, como organizar ideias em parágrafos, e contedísticas, como a dificuldade de que dizer numa dissertação, que considerávamos preliminares, na verdade eram muito presentes nas indagações desses alunos. Nossa proposta de intervenção mostrou-se eficaz e significativa e atendeu às nossas expectativas: instrumentalizar, mesmo que inicialmente, a escrita dissertativa. De maneira mais sistematizada, os resultados serão ainda mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado dessa “passagem” pela escola pública, podemos afirmar que várias são as causas que interferem diretamente no não domínio dos alunos quanto à escrita argumentativa ou à argumentatividade: para além de seu próprio desinteresse (os jovens parecem sem norte, sem objetivos, ou com objetivos reduzidos, não ampliados, pequenos a ponto de não sentirem a necessidade que a escrita argumentativa pode ter na vida deles), há o não compromisso docente, porque parece, em muitos momentos, uma espécie de ação neutralizadora, politicamente apassivadora, quando não se move para levar o outro a ser conduzido pelo caminho da experiência: docentes se sentem bem em uma zona de conforto que prescinde do estudo e monitoração de uma competência maior que deveria ser a da língua portuguesa: instrumentalizar o outro para dominar aquilo que domina a todos – a linguagem escrita.

É evidente não estamos em uma discussão de culpabilização de sujeitos pelo não oferecimento de certos conteúdos, práticas e domínios no Ensino Médio paraibano, mas não



podemos deixar de refletir e inferir que o próprio sistema educacional paraibano, na escola pública, mesmo quando os PPPs apontam para agendas afirmativas ou quando há incentivos pelo governo do Estado a projetos que rendam certas simpatias capazes de fazerem uma diferença (quando deveria ser não uma diferença alternativa, mas uma prática cotidiana, se houvesse engajamento de todos), as escolas estão em situações de risco, desmotivando docentes e discentes: violência urbana, rural; violência contra mulheres, negros, homossexuais; bibliotecas defasadas; alunos oriundos de famílias desestruturadas e, em alguns casos, por isso, sem acompanhamento e referenciais adultos capazes de serem imagens em quem os jovens poderiam se projetar; gestão escolar muitas vezes preocupada em atender regionais de educação e não o seu público ou demanda; famílias desinteressadas da escola, tomando esta como uma espécie de depósito ou cuidadora de sua prole; ausência de políticas educacionais que efetivamente se convertam em práticas que assistam aos que mais necessitam e tragam-lhe benefícios imediatos.

São tantas causas que poderíamos passar páginas descrevendo-as ou citando-as, mas todas elas, separadas e ou em conjunto, se somam para nos mostrar uma espécie de “retrato em 3x4”, já que estamos falando unicamente de um caso, o da escola que tomamos como lócus de pesquisa, do que seja o aluno, o docente, a escola, o governo, a família, a biblioteca, a comunidade escolar de hoje. Se quisermos chegar a outros lugares, essa situação precisa ser revertida de forma drástica, imediata. Só assim poderemos, quem sabe, ter melhores produtores de linguagens nos próximos anos, dominando com competência aquilo que professores, imbuídos de uma responsabilidade social coletiva, intervirão em sala de aula para melhor tratar seu aluno e abordar o conteúdo de língua portuguesa.

Por fim, a partir do estudo de caso que estabelecemos, fizemos as adequações necessárias para elaborar um produto final que auxilie professores de Língua portuguesa que, por ventura, venham a se apoiar em nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, 95-128p.

FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015, 269p.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011, p. 539.



CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE
LETRAMENTOS E DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM

GUARIGLIA, R. **A intersubjetividade do discurso dissertativo escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara — UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 1997.