

O CONTEÚDO TEMÁTICO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A BASE DE ORIENTAÇÃO DOCENTE

Lidianne da Silva Arruda Camêlo
Universidade Federal de Campina Grande (PosLE/ UFCG)
E-mail: arrudalidianne@gmail.com

Orientadora: Dr^a Maria de Fátima Alves
Universidade Federal de Campina Grande (UAEd/ PosLE/ UFCG)
E-mail: fatima.uaed@gmail.com

Resumo: O conteúdo temático é extremamente importante na produção de um texto, uma vez que ele é definido como um conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no corpo do texto, traduzidas pelas unidades declarativas da língua que partem dos conhecimentos experienciais, armazenamos e organizados na memória do produtor/ autor de textos. Entretanto no Ensino Médio nem sempre há uma base de orientação adequada para a escrita da temática do texto. Por vezes, percebe-se nas escolas a presença de fragmentos de textos que circulam na sociedade, sem referências, sem condições necessárias para que o aluno mobilize os saberes/ unidades temáticas. Diante disso, o presente artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal consistiu em investigar a base de orientação docente para a escrita dos textos dissertativo-argumentativos, com foco na mobilização do conteúdo temático. A colaboradora da pesquisa é uma docente que atua no Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública do interior da Paraíba, e nossos dados são constituídos através da observação das aulas sobre escrita e o diário de campo da pesquisadora. Nosso aparato teórico tem como base a perspectiva socio-interacionista de linguagem (ANTUNES, 2003, GERALDI, 1997, MARCUSCHI, B e LEAL, 2010) o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008); Perez (2014). Os resultados revelam que a maior preocupação docente em relação à escrita dos alunos é com a estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo em detrimento das condições de produção textual e que a base de orientação para a mobilização do conteúdo temático é precária.

Palavras-chave: Conteúdo temático; Texto dissertativo-argumentativo; Interacionismo Sociodiscursivo; Base de orientação docente.

INTRODUÇÃO

Muito se tem questionado sobre o trabalho com a produção textual na escola básica, destacando-se a problemática dos textos escritos pelos estudantes (cf. DOLZ, 2010; XAVIER, 2014; ANTÔNIO & NARRAVO, 2017) e a necessidade de mobilização de estratégias que permitam aos discentes alcançarem êxito em suas produções.

A partir das pesquisas acima mencionadas, entre outras, notamos que na produção escrita os alunos têm dificuldades de produzirem tal atividade, a exemplo do texto dissertativo argumentativo, gênero exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como foi noticiado, no ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) afirmou que “Das 4.725.330

redações corrigidas, 309.157 tiveram nota zero e apenas 53 registraram nota 1.000¹. Notamos com esses dados a falta de conhecimento de estratégias linguísticas de organização informacional no processo de escrita. Embora, esses alunos passem grande parte da 3ª série do Ensino Médio produzindo esse tipo de gênero, percebemos que nem sempre sua escrita mobiliza recursos que favoreçam seus textos, e um dos motivos para esta realidade, a nosso ver, consiste na falta da base de orientação docente para a mobilização do conteúdo temático.

Essa falta de informações nas produções, provém, a nosso ver, da escassez de estudos que valorizem a didatização do conteúdo temático e da dificuldade dos professores ao trabalharem essa especificidade da escrita em sala de aula, certamente por se tratar de um mecanismo pouco debatido em cursos de formação para docentes.

A presente pesquisa² busca investigar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos, no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e os dados foram coletados a partir de atividades de escrita prescritas e realizadas por uma professora do Ensino Médio de uma escola pública estadual de um município paraibano. A professora será denominada de P1.

Os instrumentos usados para a coleta dos dados foram: observação participante de 05 aulas no terceiro ano do Ensino Médio pela pesquisadora, anotações de campo e análise de planos de atividades fornecidos pela docente.

O presente trabalho se norteará a partir de dois eixos teóricos: (1) abordagens teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), explanando a planificação do conteúdo temático em produção dos textos, observando a Infraestrutura do folhado textual e (2) a escrita em contexto escolar, à luz de uma perspectiva interacionista de linguagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse tópico desenvolveremos uma discussão teórica desde o ensino tradicional com a noção de escrita como “dom” até a noção emergente com as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para assim compreendermos melhor as bases teóricas usadas na análise dos dados.

¹Disponível em: <https://istoe.com.br/aumenta-numero-de-notas-zero-nas-redacoes-do-enem-resultados-disponiveis/>

² Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado de Lidiane Silva Arruda (2018) intitulada “A Planificação do conteúdo temático em textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio.” A referida dissertação vincula-se ao projeto de pesquisa Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos práticos (POSLE/UFCG).

2.1 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

O principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa consiste em desenvolver a competência da comunicação do aprendiz. Para isso se faz necessário ampliar o foco do trabalho voltado para a oralidade, leitura e escrita.

No caso específico deste estudo, nos deteremos à escrita. Reportando-nos aos 30 do século XX, percebemos a vigência de um paradigma tradicional do ensino de língua, que visava apenas ensinar o aluno a escrever, ler e se expressar com clareza razoável, (MARCUSCH, 2008, p. 65), o qual hoje não atende mais as necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, era dever do aluno redigir um texto com início, meio e fim, contendo 03 ou 04 parágrafos, como pregava o professor em sala de aula, sem nenhum embasamento teórico, sem realização de leituras e discussões prévias. Ao docente, cabia-lhe corrigir os erros ortográficos e verificar se no texto constava a estrutura prévia apresentada, não levando em consideração o processo de interatividade, uso e reflexão da língua.

Depois da segunda metade do século XX, houve mudanças de paradigmas, reagiu-se à pedagogia tradicional e agora a valorização centra-se na interação entre sujeitos. Em outros termos, mudanças emergiram, outras necessidades foram surgindo e a produção escrita integrava-se firmemente às aulas de Língua Portuguesa, assim o texto começa a ser visto como processo e não como produto.

Acerca da atividade escrita no desenvolvimento do aluno, prescreve Geraldí:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDÍ, 1997. p. 135).

Segundo o autor, não há como divorciar o texto da escola, pois é nele que a língua se materializa. A escola é o lugar no qual se formam pessoas que devem exercer sua cidadania de forma consciente.

Assim, não faz mais sentido a prática de uma atividade mecânica, centrada na memorização de regras ortográficas, nem a realização de uma atividade que se limita a criação e construção de palavras totalmente descontextualizadas, as quais se tornam vazias de sentido e intenções por estarem totalmente desarticuladas de um contexto comunicativo (ANTUNES, 2003).

Na escola, porém, ainda nos deparamos com propostas de produção servindo apenas como exercício escrito para ser corrigido pelo professor. Esse ainda é um grande problema, o aluno elabora um texto simplesmente para obtenção de nota, entendendo-o como sendo apenas para levar informações ao professor, que na correção do texto, muitas vezes, restringe-se à uma prática gramaticalista de avaliação, não levando em consideração a produção em si, os argumentos, a exposição das ideias do aluno, o conhecimento do produtor acerca do tema, aspectos considerados relevantes ao aprendizado dessa atividade.

A escrita não consiste em uma atividade mecânica para fins de comprovação de que o aluno domina a norma culta. Ela é primordial ao desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno. É uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos (KOCH, 1998. p. 85). O autor mediante a manifestação verbal deve ter propósito para com o seu interlocutor e conhecimento do contexto interacional de produção.

Para que o aluno tenha consciência dessa realidade sobre a escrita, desenvolva e aprimore a sua competência comunicativa, tornando-se apto a usar a língua, não basta apenas conhecer as regras gramaticais, mas necessita atuar em práticas discursivas voltadas às diversas situações sociocomunicativas. Assim, entendemos que é imprescindível a base de orientação docente para o processo de escrita do discente.

Visando uma perspectiva sociodiscursiva, no que concerne ao trabalho com a escrita, merecem destaque os estudos de Bronckart (1999), no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que traz uma grande contribuição para o trabalho com a produção de textos, no contexto escolar, e de outros autores filiados ao ISD.

Segundo Bronckart (1999, p. 92), o autor, para produzir um texto, faz uso das representações dos mundos físico, social e subjetivo, que contemplam o contexto da produção textual que diz respeito ao conhecimento sobre alguns aspectos do texto e o do conteúdo temático ou referente que influencia os aspectos conceituais da organização do texto.

O *contexto de produção* pode ser definido como conjunto de parâmetros que influenciam a forma de organização textual, podendo assim serem reunidos em dois grupos: os parâmetros objetivos, que se referem ao espaço de ação (lugar físico de produção), tempo de ação (tempo aplicado na produção), emissor (pessoa que realiza a produção oral/escrito), coemissor (pessoa ligada a ação da linguagem do emissor) e os parâmetros sociosubjetivo, que compreendem o quadro social da interação, o papel do enunciador, o papel dos destinatários e as relações de objetivos estabelecidas, entre os dois tipos de papel. (PÉREZ, 2014).

Já o *conteúdo temático*, ainda segundo Pérez (2014), pode ser definido como um conjunto de informações explícitas no texto, as quais podem se referir aos três mundos individualmente, ou de forma que combine todos eles, dependendo das representações construídas pelos agentes e é determinado pela vivência do autor de modo que ele é quem decidirá qual será o tema abordado.

Diante disso, definimos o conteúdo temático como um conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no corpo do texto, e são traduzidas pelas unidades declarativas da língua do emissor, ou seja, assim como os parâmetros do contexto, as informações do conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor, partindo de seus conhecimentos experienciais, que estão armazenados e organizados em sua memória.

Sendo assim, para desenvolver o pensamento sobre a ação da linguagem desencadeada no texto e as informações planejadas e encadeadas, precisamos observar a organização do texto empírico para o ISD, o que Bronckart (1999) denomina de modelo de arquitetura textual. Esse modelo, proposto por Bronckart, basicamente se sustenta na proposta que todo texto organiza-se em três partes. Neste ponto, nos prenderemos ao primeiro e mais profundo nível, a Infraestrutura geral do texto, por ser definido pela planificação do conteúdo temático (tipos de discursos, e sequências utilizadas na composição textual).

De acordo com o que é apontado por Bronckart (1999), o texto empírico se constrói diante da fragmentação das três camadas definidas como folhado textual. Essa fragmentação se constitui através das seguintes partes: a infraestrutura geral; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, definidos nos seguintes níveis estruturais. A **infraestrutura**, como plano geral, no qual estão articulados e organizados os discursos e as sequências (conteúdo temático); os **mecanismos de textualização** que fornecem a linearidade textual, estabelecendo a coerência temática, através da conexão, coesão nominal e da coesão verbal e os **mecanismos enunciativos** que realizam a manutenção da coerência pragmática, a qual é estabelecida através do posicionamento enunciativo e a manifestação das vozes.

2.2 TIPOS DE DISCURSO, SEQUÊNCIAS E OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO

O agente-produtor dispõe de representações e conhecimentos pautados em um determinado tema, que estão armazenados em sua memória, de forma lógica ou hierárquica, que são chamadas de macroestruturas. Essas macroestruturas se desenvolvem, simultaneamente, em inúmeras formas de organização linear, que são denominadas, várias vezes, de superestruturas textuais.

Para Adam (1992), essas superestruturas tomariam como nova noção a **sequência**³. Sendo assim, essas sequências, constituem-se inicialmente como **protótipos**, ou seja, modelos abstratos que estão disponíveis para os produtores do texto. Em um texto empírico, esses protótipos concretizam-se por **tipos linguísticos** variados, podendo haver múltiplas formas de encaixamento. Essa articulação entre sequências pode se realizar de diferentes modos: encaixamento e por fusão, como apontado anteriormente, e por sequencialidade, que diz respeito aos modos de planificação, de organização sucessiva ou linear do conteúdo temático, como propõe Adam (1990),

são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. (apud BRONCKART, 2009, p.218).

Após muito ter se interpelado sobre a hipótese de outras tipologias de sequências Adam as renúncia e assume apenas cinco tipos básicos, que após serem combinados em um texto, darão origem a variáveis modalidades. Vejamos, um breve resumo das cinco sequências apontadas por Adam (1992): *Sequência Narrativa* (sustentada por um processo com início, meio e fim, com ordem obrigatória); *Sequência Descritiva* (constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória); *Sequência Argumentativa* (esquematizações de objetos de discurso, atestáveis empiricamente em textos); *Sequência Explicativa* (se origina na constatação de um fenômeno incontestável, mas que requer uma explicação) e a *Sequência Dialogal* (os interlocutores estão envolvidos em uma determinada interação verbal na qual trocam enunciados).

As sequências são uma reorganização de um conteúdo temático já existente e manifestado a partir das representações que se tem dos destinatários de seu texto, e do efeito que se quer causar. As sequências não se baseiam nas mesmas operações que formam os tipos de discurso. Por isso se explica o fato de um conteúdo temático poder ser organizado por diferentes formas de planificação. A ordem cronológica no domínio da ordem do NARRAR é geralmente chamada de SCRIPT (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar). Nos segmentos da ordem do EXPOR, as vezes temos textos simplesmente informativos ou

³Para Bronckart (2009, p. 218) “As sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.”

expositivos (não contestáveis, não problemáticos). Sua forma de organização é chamada ESQUEMATIZAÇÃO (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor).

Além dessas, Bronckart (2009) expõe a existência de segmentos de textos denominados de “injuntivos, instrucionais ou procedimentais” (p. 236), que ocorrem, por exemplo, em receitas culinárias, em manuais de instrução, os quais são organizados com predominância de sequências descritivas, mas que, na visão de Bronckart (2009),

Diferentemente das descrições propriamente ditas, essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra- acrescentado exerce efeitos sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formais verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.). Considerando esses elementos, admitimos, pois, que se trata aqui de uma sequência específica, a que chamaremos de injuntiva (p.237).

Assim, esses tipos de sequências configuram modos particulares de planificação do conteúdo temático e junto com os tipos de discurso contribuem para a organização da infraestrutura de um texto.

Portanto, para a presente pesquisa nos deteremos à Sequência Argumentativa por se tratar de esquematizações cognitivas relacionadas a um determinado tema, ou seja, à presença de novos dados a uma tese anterior.

Sendo assim, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), o texto dissertativo-argumentativo está classificado no domínio social de comunicação como: um gênero de discussões de problemas sociais controversos; segundo sua tipologia, pertence à ordem do argumentar; e, remete ao envolvimento da compreensão, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

De acordo com Platão e Fiorin (2001), a opinião do autor precisa ser embasada com explicação e argumento que são: argumento de autoridade, de exemplificação ou ilustração, de causa e consequência, baseado no senso comum e argumento por raciocínio lógico. Tendo conhecimento dos tipos de argumentação possíveis, o aluno tem possibilidades de desempenhar na escrita a modalidade argumentativa que melhor lhe servir.

Portanto, no texto dissertativo-argumentativo o autor procura convencer o leitor a adotar uma posição, seja ela filosófica, política ou ideológica, alterar um comportamento (estético, ético ou moral), ou até mesmo aceitar um ponto de vista científico ou não universal.

De acordo com Xavier (2006), vale ressaltar que para êxito da escrita do texto dissertativo-argumentativo é importante ter: DISCURSSÃO PRÉVIA (atividades de leituras e discussões prévias, utilizando vários pontos de vista sobre o tema proposto), REESCRITA (Essa atividade deve ser feita com um planejamento cuidadoso de atividades de reflexão sobre a

própria produção textual, realizada pelos alunos) e PUBLICAÇÃO (o professor deve criar situações nas quais os textos produzidos sejam divulgados na própria comunidade escolar e, até mesmo, fora dela, pois a produção textual deve ter uma “razão” para escrever, ter leitores, além do professor).

3. BASE DE ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA DO CONTEÚDO TEMÁTICO NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

Nesse tópico apresentamos a análise dos dados, visando atingir o objetivo geral a que se propôs esta investigação, que foi analisar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático.

Selecionamos como categoria de análise a *Base de orientação para a escrita do conteúdo temático no texto dissertativo-argumentativo*.

Os dados analisados constituídos a partir da observação de cinco aulas no 3º Ano do Ensino Médio possibilitaram a percepção, entre outros aspectos, *da priorização da estrutura composicional dos textos dissertativos-argumentativos, em detrimento de condições de produção textual relevantes*.

A partir da análise das aulas ministradas por P1 percebemos a preocupação da docente com o domínio, por parte dos alunos, da estrutura composicional da redação do ENEM (texto dissertativo-argumentativo), em detrimento de um trabalho sistemático que contemple as condições de produção textual e sobretudo a exploração do conteúdo temático, objeto de estudo da nossa investigação. Durante a pesquisa, observamos que na 1ª aula a docente iniciou seu trabalho apresentando a estrutura geral do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na Introdução, mostrando como iniciar um texto.

Na 2ª aula, a docente retoma a estruturação de forma a levar o aluno a produzir uma tese, apresentando o posicionamento dele, e a questão pergunta.

A 3ª aula se volta novamente para a estrutura, dessa vez o foco é o Desenvolvimento do texto. Há exemplificações de redações “Nota 1000” do ENEM copiadas na lousa, mas até o presente momento os alunos não tinham lido nada sobre a temática, até que a docente escolheu como tema para a escrita a “Intolerância Religiosa”.

Na 4ª aula, a professora retomou a estrutura, e passou como atividade para realizar em casa, a tese, dois tópicos frasais e a proposta de intervenção, para trazer na aula seguinte.

A 5ª aula foi voltada para a produção, na qual a docente utilizou como comando de escrita a proposta do ENEM e realizou uma breve leitura dos textos motivadores, que foram: um gráfico e uma notícia, que tratavam da Intolerância Religiosa.

Para efeito de clareza, veja o quadro a seguir com a planificação da aula de P1:

Quadro 01: Orientações para a escrita de textos apresentadas por P1

Aula 01:	- Apresentação da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na <i>Introdução</i> .
Aula 02	- Retomada da estruturação da <i>Introdução</i> , com explicação sobre <i>tese e problemática</i> .
Aula 03	- Estruturação do Desenvolvimento -Exposição dos tópicos frasais e exemplos de argumentos em redações “Nota 1000”. - Escolha da temática: INTOLERÂNCIA RELIGIOSA (a escolha foi feita pela professora).
Aula 04	- Revisão da <i>Introdução</i> e do Desenvolvimento; Estruturação da <i>Conclusão</i> . Tarefa de casa: a produção de uma tese, dois tópicos frasais e a proposta de intervenção, para a aula seguinte.
Aula 05	- A produção: O comando de escrita utilizado pela professora foi uma redação do ENEM, com o textos motivadores e folha de redação oficial do ENEM. - Realização de uma breve leitura dos textos motivadores, se aprofundamento.

(Fonte: Sistematizado pela autora com base na observação e transcrição das aulas de P1, 2018).

Diante do exposto, pudemos observar que a professora demonstra preocupação com a escrita do texto contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, mas não leva em consideração as condições para a produção textual, a exemplo de objetivos da escrita, interlocutor, destinatário, esfera etc.

Para que o trabalho com a escrita na escola tenha sentido e para que os alunos encontrem motivação para escrever, é necessário focar não mais numa narração ou descrição, mas na escrita de um gênero textual adequado a um contexto específico (mesmo que fictício), dirigido a um leitor específico (mesmo que presumido), factível de ser concretizado (mesmo que de modo virtual).(MARCUSCHI E LEAL, 2009, p.132).

Essa abordagem considera a escrita como um processo de interlocução entre leitor, texto e autor, que se configura através dos gêneros textuais em um contexto específico de comunicação.

Nesta perspectiva, o ensino deve priorizar propostas que tragam situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que

parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto ao que se refere à recepção do texto escrito. (MARCUSCHI, B.,2010, p.78).

Conforme Bronckart (1999), na perspectiva da proposta do folhado textual, o texto deve contemplar um plano geral, referente ao conjunto de discurso para a formação do conteúdo temático, os mecanismos de textualização, que fundamentam a articulação e a linearidade do texto (coesão verbal e nominal) e os mecanismos enunciativos, que fornecem ao texto o posicionamento e as vozes.

A docente, a nosso ver, fica imersa em um ensino estrutural e tradicional, não propondo discussão sobre a temática e outros aspectos relevantes para a escrita. Em relação à escolha da temática, o aluno não teve autonomia para escolher o que iria escrever, escreveu de forma mecânica sobre o que o professor achou que era relevante, no caso sobre Intolerância religiosa.

Durante as aulas, também pudemos observar uma grande preocupação em explicitar para os alunos as competências e habilidade propostas pelo ENEM, o que, a nosso ver, é relevante por um lado já que o aluno do 3º Ano vai se submeter ao referido exame, mas entendemos que o que é mais importante é mobilizar os conhecimentos dos alunos sobre a temática que ele vai escrever, evitando uma escrita voltada apenas para atender aos requisitos exigidos para o exame de larga escala, gerando um “engessamento” no ensino de escrita nas escolas.

Visto isso, observamos a necessidade de um trabalho planejado e a relevância de uma base teórica que oriente o docente para o ensino da escrita, para que assim, ele não se limite a trabalhar apenas aspectos estruturais do texto e de forma um tanto fragmentada. Podemos ilustrar esta afirmação através da 4ª aula de P1, na qual a base de orientação não priorizou a unidade de sentido do texto dissertativo argumentativo e sim a produção de fragmentos do referido texto.

Em um texto dissertativo argumentativo, não basta apenas solicitar que o aluno produza uma tese, sem, no entanto, dar as condições propícias para que ele produza o texto no todo, atentando para aspectos estruturais e sociocomunicativos. É preciso refletir sobre a temática possibilitando a interação do aluno com o texto e o acionamento do conhecimento do discente sobre o conteúdo temático a ser produzido. É necessário também explorar além da temática outros fatores relevantes e/ou condições de produção textual que orientem o aluno a produzir o seu texto de forma satisfatória.

CONCLUSÕES

O objetivo da pesquisa foi investigar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático. Os resultados da análise permitem considerar como relevantes os seguintes pontos: a base de orientação da escrita do texto dissertativo argumentativo por P1 prioriza o ensino da estrutura do texto-dissertativo argumentativo (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) em detrimento de uma orientação que considere as condições de produção do texto (temática, destinatário, objetivos, esfera, etc.);

Observamos também que o professor embora apresente uma temática para os alunos produzirem o texto dissertativo-argumentativo, não utiliza estratégias/ gestos didáticos capazes de mobilizarem os argumentos dos alunos.

Visto isso, a preocupação maior da docente parece ser com a explicitação das competências exigidas na redação do ENEM, mas não consegue explicitar com clareza os objetivos da competência III, (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) que tem relação direta com o conteúdo temático e mobilização dos argumentos necessários para a sustentação do ponto de vista do autor do texto e defesa da tese. Sendo assim, não se observa, durante as aulas, a exploração do contexto situacional da escrita, nem de aspectos que tratem especificamente do conteúdo temático, indo em dissonância ao que Bronckart (2009), expõe no folhado textual, no qual o texto é constituído por a Infraestrutura geral, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualidade.

O estudo ressalta a importância das condições de produção textual, em específico, da leitura de textos prévios sobre a temática a ser discutida no texto dissertativo-argumentativo, por fim, os resultados apontam para a necessidade de maior preocupação, nos cursos de formação inicial e continuada do profissional de Letras e Pedagogia, com a explicitação teórica e as implicações metodológicas sobre o conteúdo temático do texto dissertativo-argumentativo.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean –Michel. **Gêneros e Sequências Textuais**. Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, J. W . **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL; E. O.; ROJO, R. H.R. (Orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma F. **Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD 2007**. In: VAL, Maria da G. Costa (Org.) **Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 129-152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERÉS, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2014, p. 29-67.

PLATÃO & FIORIN, Francisco & José Luiz .**Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2001.

XAVIER, A. C. dos S. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. Catanduva, SP: Editora Respel, 2006.