



O texto expositivo-argumentativo: reflexão sobre o gênero e o agir do aluno.

Carla Teixeira¹ (CLUNL)

Resumo:

Este trabalho, realizado no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, combina uma reflexão sobre a noção de gênero textual com a observação do agir do aluno, em particular, em momentos de escrita do texto expositivo-argumentativo, de correção do trabalho do colega e através de um questionário. É de admitir que uma metodologia descendente, assente num princípio retórico-hermenêutico, defendido por autores como Rastier e Bronckart, deva estar subjacente ao ensino do gênero, articulando, o texto, como ponto de partida da aprendizagem, com o ensino da língua.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo, gênero de texto, agir humano.

Abstract:

This work, carried out under the Socio-Discursive Interacionism, combines a reflection on the notion of textual genre with the observation of the student's actions, particularly when writing an expository-argumentative text, correction of a colleague's work and through a questionnaire. It is admitted that a top-down methodology, based on a rhetorical-hermeneutical principle, advocated by authors such as Rastier and Bronckart, should underpin the teaching of genre, articulating the text, as a starting point of learning, with language teaching.

Keywords: Socio-Discursive Interacionism, text genre, human action.

Introdução²

Este artigo visa refletir sobre a noção de género textual conjugada com o agir do aluno numa situação de escrita, a redação do texto expositivo-argumentativo. Para tal, começar-se-á por definir algumas questões de ordem teórica, situando o presente trabalho no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), descrevendo as questões de referência deste quadro teórico para a presente investigação, os textos e o agir, e identificando dispositivos de análise de textos que orientam a interpretação do investigador, a arquitetura interna dos textos e os tipos de discurso.

Tendo em conta esta fundamentação teórica, proceder-se-á à problematização da noção de género a partir da designação **texto expositivo-argumentativo**, tendo por base Adam (1999, 2005), Rastier (2001) e Bronckart (2003, 2004) e visando as questões de exame do 12.º ano da disciplina de Português, em Portugal, de acordo com o Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário, em vigor até 2013/14.

Esta reflexão precede a descrição de uma experiência composta por duas atividades de escrita, segundo o modelo **texto expositivo-argumentativo** (COELHO, 2002), onde o agir dos alunos será observado nos textos produzidos e nos comentários realizados enquanto corretores da produção textual do colega, que tem como propósito averiguar de que modo se processa o desempenho dos alunos no género. Esta experiência é ainda constituída pela aplicação de um questionário aos alunos sobre o seu comportamento nestas tarefas.

O balanço das tarefas demonstrará que os alunos já tinham assimilado uma estrutura textual do modelo, relacionando os níveis macro e microlinguístico, contudo, os dados apontam para que o desempenho tenha melhorado quando tomaram consciência da organização do conteúdo temático.

Enquadramento teórico

² O presente artigo encontra-se escrito em Português Europeu. É financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) no âmbito do projeto PEst-OE/LIN/UI3213/2014.

O presente trabalho situa-se no âmbito do quadro teórico e epistemológico do ISD e tem como propósito refletir sobre o desenvolvimento do ser humano em sociedade, participando no desenvolvimento de uma *ciência do humano*. Deste modo, neste enquadramento, são valorizadas as abordagens que se inscrevem no estudo da linguagem como alavanca das mudanças em sociedade e na observação das atividades coletivas e do modo como interagem. De facto, a originalidade do ISD, enquanto participante do projeto do Interacionismo Social, é a adesão à tese, por Jean-Paul Bronckart (2003, p.21), que as condutas humanas ocorrem num processo de socialização, decorrentes da emergência e aperfeiçoamento dos instrumentos semióticos.

O ISD preconiza, então, uma abordagem descendente com início na noção de atividade (domínio social) inspirada em Leontiev, que, por sua vez, se relaciona com a atividade de linguagem, à qual está associada uma prática discursiva. É no interior da atividade de linguagem que os sujeitos produzem os textos, adotados e adaptados consoante um género de texto ou modelo, pelo que se destaca a influência da sociedade na produção textual e a figura do sujeito como agente da transformação nos textos, a partir dos textos. Estas noções interacionistas de **prática discursiva, género e texto** serão, ainda, retomadas no próximo ponto (cf. 3.) e confrontadas com outras noções da área da linguística do texto e do discurso.

Tendo em mente a implementação dos propósitos socio-interacionistas, foram construídos dispositivos de análise dos textos, de acordo com os princípios teórico-epistemológicos do ISD, a saber, a **arquitetura interna dos textos e os tipos de discurso**, os quais se passará a descrever de modo sintético.

A **arquitetura interna dos textos** é uma proposta estruturada do texto empírico que compreende três subsistemas (BRONCKART, 2003, p. 119-133), a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa, cuja análise entre os vários subsistemas é passível de ser articulada. Devido à sua relevância para a presente investigação, aludir-se-á somente à infraestrutura, o subsistema mais profundo do dispositivo, que se afigura como o centro de análise de dois tipos de organização interna dos textos (BRONCKART, 2008b, p. 76-85): por um lado, a organização temática, que inclui a identificação dos universos semânticos ou dos temas convocados num texto e respetiva planificação; por outro lado, a organização discursiva, no sentido dos tipos de discurso e das sequências que possam ocorrer. É neste plano que se situa o tratamento temático,

decorrente de uma orientação mais puramente “cognitiva” que linguística (BRONCKART, 2008b, p. 77), e, no caso do modelo de texto expositivo-argumentativo sobre o qual se irá tratar, um assunto desenvolvido a partir do conhecimento acadêmico e do mundo que os estudantes possuem.

Como mencionado, os **tipos de discurso** são reconhecidos ao nível da arquitetura interna dos textos, sendo um dispositivo de análise de um ponto de vista enunciativo, cujos principais configuradores são os eixos da temporalidade e da atorialidade. Estes eixos originam o reconhecimento de semiotizações, numa língua natural, com propriedades morfosintáticas e semânticas estáveis e regulares, distinguidas como discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração³.

O cruzamento do eixo da temporalidade marca a conjunção/disjunção com o momento enunciativo, definindo, respetivamente, a ordem do expor, ao determinar os tipos de discurso interativo e teórico, e a ordem do narrar, ao distinguir os tipos de discurso relato interativo e narração. Por sua vez, o cruzamento do eixo da atorialidade com o eixo da temporalidade define, em termos de implicação enunciativa, o discurso interativo e o relato interativo, e em termos de autonomia enunciativa, o discurso teórico e a narração.

Como foi afirmado, este trabalho integra-se, também, no estudo do agir humano, o que, numa perspetiva socio-interacionista, é filiado no pensamento de Vygotsky e designa a organização social das condutas ou das relações humanas que se estabelecem entre os sujeitos, em particular, a capacidade que estes têm de construir representações sobre as ações empreendidas.

Neste sentido, considerando a noção de ação enquanto prática e refletindo sobre o papel do sujeito no seu desempenho em sociedade, o ISD descreve as figurações do agir como autorrepresentação (ação interna) e heterorrepresentação (ação externa) do sujeito (BULEA & BRONCKART, 2012, p. 143).

Desta forma, a expressão **agir humano** pode ser entendida consoante o plano de análise em que o investigador se situa: 1) o plano ontológico, o dado das observações referentes à pesquisa; 2) o plano praxiológico, o processo dinâmico dos seres humanos referente ao conjunto das condutas individuais integradas na atividade de linguagem; 3)

³ Por motivos de espaço, a apresentação dos tipos de discurso é obviamente constrangida. Cf. BRONCKART, 2003, p. 137-216 e MIRANDA, 2010, p. 136-143.

plano gnosiológico, uma designação geral do plano ontológico e que coincide com o objeto a interpretar.

É neste contexto de reflexão sobre a comunicação em sociedade, através dos textos, e sobre o papel dos sujeitos na produção textual, que se focará, nos próximos pontos, a noção de género, nomeadamente, género de texto, e, no que se refere ao ensino, como uma posição interacionista poderá dinamizar o agir dos alunos.

Texto expositivo-argumentativo: que género?

A denominação **texto expositivo-argumentativo** é utilizada no Programa de Português dos 10.º, 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário para designar a redação de um texto sobre um tema de âmbito cultural, social ou filosófico, integrando dois argumentos com exemplos e com uma extensão de duzentas a trezentas palavras.

Este modelo é introduzido no 10.º ano e progressivamente trabalhado ao longo dos três anos do Ensino Secundário, ou seja, até à conclusão da disciplina de Português. De facto, treinar o modelo preconizado com os alunos apresenta-se de suma importância, visto que uma das questões do exame para a conclusão da disciplina é dedicada à produção de um texto em moldes idênticos aos seguintes⁴:

Para uns, a ambição está na origem de todas as conquistas humanas; para outros, a ambição é a causa de muitos dos problemas da humanidade.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, desenvolva uma reflexão sobre a afirmação apresentada.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos um exemplo significativo.

IAVE, 2014,

Exame Final do Ensino Secundário, Prova Escrita de Português, 12.º ano, Grupo III, p. 6

⁴ O exame de Português no ano letivo de 2013/2014 apresentou três grupos de questões. O Grupo I com a Parte A sobre interpretação de texto dedicada aos conteúdos literários do 12.º ano e a Parte B sobre os conteúdos literários do 11.º ano, em itens de resposta curta; o Grupo II previa a análise de texto não literário e a análise gramatical em itens de resposta rápida (como escolha múltipla ou Verdadeiro ou Falso); o Grupo III contemplava a mencionada questão de produção textual do texto expositivo-argumentativo a partir de um tema.

Considerando a questão acima transcrita, é possível inferir que a indicação para a produção textual se centra nas capacidades do aluno em estruturar um texto, a partir do nível microlinguístico, destacando-se os alunos que versam um tema sem mais contextualização que a situação escolar.

Assim sendo, do ponto de vista teórico, este exercício aproxima-se da noção de **sequência prototípica argumentativa** de Jean-Michel Adam, integrada no módulo composicional da proposta do autor acerca dos planos da organização textual. Antes de observar qual a noção de género adotada por Adam, pertinente para a problematização da capacidade do aluno em redigir o texto solicitado, é necessário definir as sequências prototípicas, nomeadamente, a sequência argumentativa.

Mais complexas que os períodos, que estão vinculados à composição do plano de texto, as **sequências prototípicas** estão relacionadas com as proposições-enunciados, participando destas. As sequências são, portanto, unidades textuais complexas e tipificadas, compostas por um número circunscrito de pacotes de proposições-enunciados que ocupam determinadas posições no conjunto ordenado da sequência; desta maneira, cada sequência adquire sentido relativamente às outras sequências, como estrutura decomponível em partes e com uma autonomia dependente da organização interna do texto (ADAM, 2005, p. 136-137).

Em particular, a **sequência argumentativa** é inspirada na tradição dos textos literários e numa ideia de argumentação apoiada em raciocínios, aplicada à demonstração-justificação de uma tese ou à refutação de uma tese, ou, ainda, dos argumentos associados à apresentação de uma tese contrária (ADAM, 2005, p. 157-158), como se pode comprovar na representação esquemática desta sequência, em português, da autoria de Miranda:



Traduzido de Adam 1992: 118

Quadro 1: a sequência argumentativa, segundo Adam (in MIRANDA, 2010, p. 124)⁵

Ora, a proposta de Adam está relacionada com uma noção discursiva de argumentação, a polémica ou o confronto de ideias, e com os elementos que a estruturam, cuja ideia se resume na seguinte citação de Moeschler, reproduzida por Adam: “Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d’autres thèses ou conclusions, de même qu’entrer dans une polémique n’implique pas seulement un désaccord [...], mais surtout la possession de contre-arguments.”⁶ (MOESCHLER, 1985, p.47⁷ apud ADAM, 2005, p. 158).

A sequência argumentativa de Adam, recriada no texto expositivo-argumentativo do Ensino Secundário português, é desprovida de um contexto comunicativo específico ou de um interlocutor explícito, a menos que se considere subentendidos o ambiente escolar e a figura do professor, inferência que o aluno menos proficiente poderá não realizar. Deste modo, a argumentação tal como é defendida por Adam, é consentânea com a adoção da noção de género discursivo pelo autor, um objeto transtextual, que abarca géneros pertencentes a diferentes domínios sociais, mas que circulam no mesmo campo cultural (ADAM, 1999, p.40), ao contrário da noção de género textual do ISD que tem origem numa mesma atividade, tida como o contexto de produção alargado.

A abordagem do texto expositivo-argumentativo, no Ensino Secundário português, corresponde ao que Schneuwly & Dolz (1999, p.8) assinalaram como o tratamento escolar do género desprovido “de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”, que tem o intuito de “desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos”, na qual se dá a reprodução do modelo culturalmente valorizado.

Efetivamente, o ISD preconiza a noção de **género de texto** como uma unidade comunicativa de nível superior (relativamente às outras unidades que o integram), designando “toda a unidade produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2003, p. 71).

⁵ A referência de Miranda a ADAM, 1999, é uma reedição da obra que consta neste trabalho como ADAM, 1995.

⁶ “Defender uma tese ou uma conclusão é sempre um retorno a uma defesa em oposição a outras teorias ou conclusões, tal como entrar numa polémica envolve não apenas uma discordância [...], mas também a posse de argumentos contra.”

⁷ MOESCHLER, Jacques. *Argumentation et conversation*. Paris: Hattier-Crédif, 1985.

Além disso, Bronckart (2003, p.218) nota o caráter prototípico da sequência, entendida como modelo abstrato à disposição do produtor e do receptor textuais, preferindo, na adaptação que faz da noção ao seu modelo, designá-la com “um estatuto fundamentalmente dialógico” (BRONCKART, 2003, p. 234), o que significa que dota o produtor textual do poder de reorganizar as macroproposições em função da representação que possui dos destinatários dos textos.

A abordagem de Adam é, ainda, apontada por Rastier, de cuja crítica Bronckart faz eco, como pertencente ao princípio lógico-gramatical da composicionalidade, em detrimento do princípio retórico-hermenêutico. Afirmando que as sequências não são as mesmas de acordo com os gêneros e os campos genéricos (a descrição é muito diferente na sátira e na elegia), Rastier admite que a noção de sequência é, contudo, produtiva de um ponto de vista microlinguístico: “la notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d’analyse inférieur; mieux *le genre détermine les séquences* et non l’inverse”⁸ (RASTIER 2001, p. 265 apud BRONCKART, 2008b, p. 53), configurando-se como um exemplo de que é o global que determina o local. Em suma, a filiação no princípio lógico-gramatical confirma que, teoricamente, a noção de sequência se apresenta ao nível do tratamento das palavras, enquanto que o princípio retórico-hermenêutico, defendido tanto por Rastier como por Bronckart, se dedica à problemática ou interpretação do texto, na sua globalidade.

No entanto, mais importante do que confrontar opções teórico-metodológicas, a comparação entre as perspectivas de Adam, de caráter ascendente, e de Rastier e Bronckart, de índole descendente, assume a relevância didática de nos questionarmos que textos queremos que os jovens portugueses venham a produzir, na medida em que a escola deverá ser entendida como o trampolim para estes aprenderem a comunicar em situações reais.

Propostas de produções textuais

Esta reflexão em torno do texto expositivo-argumentativo enquadra-se no âmbito geral do estudo do agir, em que a aprendizagem do género textual é tida como o objeto de

⁸ “A noção de sequência não pode definir a de género, mas complementa-a num patamar de análise inferior; trata-se antes de *o género determinar as sequências* e não o inverso”.

saber a partir do qual se dão as interações em contexto educativo, considerando, em particular, dois exercícios de produção textual deste modelo.

Estes exercícios foram realizados no espaço letivo das aulas de apoio de Português, do 12º ano, em Portugal, o ano de conclusão do Ensino Secundário e, para aqueles que desejam prosseguir estudos, o último ano antes do ingresso na faculdade. Além da motivação para a prática da escrita nos alunos, a primeira produção de escrita (Cf. **Proposta de produção escrita 1**) destinava-se a estabelecer um diagnóstico do estado da produção textual dos alunos, o que motivou poucas explicações sobre a tarefa da parte da professora⁹. Pertencendo a questão proposta a um exame de 2012, corresponderia ao tipo de questão com a qual os alunos estariam acostumados a trabalhar. Deste modo, a professora alertou os alunos para o uso adequado de conectores e para que redigissem o texto em trinta a quarenta minutos, uma estimativa razoavelmente adequada à situação que iriam viver no exame¹⁰. Quando estes concluíram a tarefa, os textos, identificados só com o nº de aluno da escola, foram recolhidos. Então, a professora distribuiu os textos pelos alunos, pedindo que procedessem à correção dos textos dos colegas.

O segundo momento (Cf. **Proposta de produção escrita 2**) foi uma adaptação realizada pela professora das questões habituais de exame à conceção dialógica das produções textuais. Não se tratou, obviamente, de recriar ou transformar o género identificado como texto expositivo-argumentativo, mas de trabalhar o modelo de acordo com os pressupostos interacionistas. Nessa medida, foi focada a organização temática como estruturadora da planificação textual e identificado o destinatário subentendido no texto.

A produção textual foi precedida por uma explicitação da estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), esclarecendo-se que a estrutura argumentativa deveria ocorrer no corpo do texto (desenvolvimento), com associação entre argumentos e exemplos reais: isto é, numa espécie de *brainstorming* com os alunos, foram registados argumentos e respetivos exemplos no quadro para a turma. Além disso, houve uma definição oral do interlocutor (a professora/qualquer professor de Português), ainda que este, formalmente, nunca seja textualmente explicitado. No que diz respeito ao

⁹ As atividades letivas foram conduzidas por mim, enquanto professora substituta, no último mês de aulas do ano letivo 2013/14, num colégio particular das classes média/média-alta, de Lisboa. Os alunos pertenciam a duas turmas de 12.º ano, de Economia (15 alunos) e de Artes (7 alunos), com aulas de Português em comum, sendo o apoio facilitado pela escola. A quase totalidade dos alunos manifestou a vontade de se candidatar à faculdade.

¹⁰ O exame tem a duração de duas horas, acrescidas de trinta minutos de tolerância.

aproveitamento do tempo por parte dos alunos, verificou-se que, de um modo geral, estes estavam mais focados nesta tarefa do que na tarefa anterior, pelo que houve uma maior discrepância na conclusão da tarefa entre os vários alunos, apesar desta ter envolvido mais trabalho de preparação que a anterior. Tendo em consideração este facto, os textos foram sendo trocados entre os alunos que já tinham concluído a tarefa, sem ser omitida a identidade dos autores; ainda que a professora não tenha proferido qualquer orientação no sentido de só identificarem a produção escrita pelo nº do aluno, uma grande parte dos alunos manteve este procedimento da tarefa anterior.

As tarefas foram formuladas nos seguintes termos:

Proposta de produção escrita 1

Hoje em dia, os meios de comunicação de massas e as redes sociais oferecem uma resposta cada vez mais eficaz àqueles que procuram a popularidade.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre a procura da popularidade no mundo atual.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

GAVE, 2012,

Exame Nacional do Ensino Secundário, Prova Escrita de Português, Grupo III, p. 7.

Proposta de produção escrita 2

Na próxima quinta-feira, iniciar-se-á a Feira do Livro de Lisboa.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente um texto no qual defenda a importância da leitura, mencionando uma obra importante para si.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Descrição e análise do agir do aluno

Para estas atividades em sala de aula, partiu-se do princípio que os alunos poderiam atingir um melhor nível de desempenho na escrita, se estes reconhecessem defeitos e elementos produtivos num texto que não fosse da sua autoria, não-identificado, dissipando-se a ocorrência de conflitos decorrentes dos processos cognitivos (comportamentos tidos

na consecução da tarefa) e dos processos sociais (comportamentos da relação com o outro). Ler e corrigir um texto de um colega permitiria ultrapassar uma eventual e/ou difícil admissão das dificuldades por parte do aluno, ultrapassando a interferência de um processo social no âmbito do tratamento da tarefa.

Nesse sentido, o primeiro objetivo era que os alunos se consciencializassem do cumprimento das regras ortográficas ou da boa formação de estruturas sintáticas, parâmetros canônicos de correção em Português.

Em segundo lugar, pretendia-se que os alunos se colocassem na posição de professor-corretor do exame de Português do 12º ano, no que diz respeito à observação das ações prescritas, no caso, relativamente à estruturação do texto e definição/exemplificação dos argumentos. O reconhecimento da figura docente e dos seus respetivos atos poderiam ser tidos como produtivos para os alunos, considerando o costume de se criar uma relação de proximidade com o professor que está na sala de aula e esperar-se que este, numa atitude cúmplice, descodifique o texto escrito pelo aluno.

Neste contexto, foram adaptados a este ponto da investigação os princípios de aprendizagem cooperativa (LEHRAUS & BUCHS, 2008, p. 160, 161) da existência de uma tarefa comum e do estímulo a atitudes e comportamentos cooperativos, na medida em que, em primeiro lugar, os alunos realizaram uma mesma tarefa, a produção textual, desenvolvida individualmente; em segundo lugar, na leitura e correção do texto do colega, deu-se a confrontação de pontos de vista, colega-produtor de texto / colega-corretor e aluno, o que se prestou ao incentivo da reflexão cognitiva e à coconstrução de conhecimentos.

Para estudar o agir dos alunos, foram observados textos redigidos pelos alunos nas duas produções textuais já explicitadas e comentários pérítexuais dos alunos acerca da produção textual do colega nestas circunstâncias, tendo sido também aplicado um questionário sobre o aporte destas tarefas na melhoria do desempenho dos alunos no que concerne à redação do texto expositivo-argumentativo.

De um conjunto de cerca de quatro dezenas de textos, como exemplos do padrão da turma, foram selecionados oito textos para análise intensiva, pertencentes a quatro alunos médios, na globalidade da disciplina de Português, dois de nível bom (Médio-Bom: **MB 1** e **MB 2**) e dois de nível suficiente (Médio Suficiente: **MS 1** e **MS 2**). No que diz respeito aos

comentários produzidos à margem dos textos, foi considerada a totalidade destes comentários. Da análise destes elementos se dará conta em seguida.

As produções textuais dos alunos

É de ressaltar que, logo na produção textual A, a estrutura do texto expositivo-argumentativo demonstrou estar assimilada pelos alunos, pois a maior parte dos alunos fez uso de conectores para marcar a macroestrutura do texto, ou seja, na introdução, no desenvolvimento (relativamente à ocorrência dos argumentos e respectivos exemplos) e na conclusão, como se pode verificar na leitura do quadro 2. Este facto evidencia que os alunos já tinham trabalhado a utilização dos conectores neste género e que estes reconheceram a relação entre o nível macro e microlinguístico.

		MB1	MB2	MS1	MS 2
Produção textual A	Introdução	"Hoje em dia"	"Atualmente"	"...e, por conseguinte"	"Nos últimos anos" "... e, como consequência de " "Porque, no fundo..."
	Desenvolvimento	"Por um lado" "Exemplificando"	"Em primeiro lugar"	"Outra das mudanças..."	"Como já referi..."
		"Por outro lado" "Por exemplo"	"Por outro lado" "Por isso"		
Conclusão	"Concluindo" "Porém"	"É importante referir"	—	—	
Produção textual B	Introdução	—	"Atualmente"	—	—
	Desenvolvimento	"Por um lado" "Exemplificando]"	—	"Por um lado" "Por exemplo"	—
		"Por outro lado" "Também"	—	"Por outro lado" "Se pensar no caso de" "Outros dos benefícios de..." "Por exemplo"	—
Conclusão	"Concluindo"	"Pode-se concluir que"	"Do exposto, podemos concluir que"	—	

Quadro 2: ocorrência de conectores nas produções textuais A e B analisadas

Contudo, tanto na produção A como na produção B, os alunos de nível médio-bom, em algumas circunstâncias, demonstraram uma utilização preferencial dos mesmos conectores, em ocorrência na mesma posição (MB1 "Por um lado"/"Exemplificando", "Por outro lado", "Concluindo"; MB2 "Atualmente"), o que revela, ainda, necessidade de maior destreza na escolha dos conectores relativamente ao tratamento temático.

Nos alunos de nível médio-suficiente, constatou-se uma dinâmica divergente: enquanto que na produção textual A, ambos os alunos MS fizeram um uso moderado de estratégias com valor conetivo, na produção B, o aluno MS₁ mostrou progressos na escrita do texto expositivo-argumentativo, apresentando uma atitude semelhante aos alunos MB ao selecionar conectores para marcar a estrutura textual; por oposição, o aluno MS₂ omitiu por completo este procedimento, pelo que o texto não tinha bem delimitada a organização tripartida introdução, desenvolvimento e conclusão.

Acrescente-se que o uso de conectores contribui para a delimitação das partes do texto, não sendo imprescindível a sua ocorrência para uma redação bem conseguida do mesmo, como foi o caso do desempenho de MB₁, na introdução¹¹, e de MB₂, no desenvolvimento¹², ambos na produção textual B.

Assim, de um modo geral, além de se comprovar uma melhoria entre as produções textuais A e B, nesta última, verificou-se um aperfeiçoamento na articulação entre o conteúdo temático e a estrutura textual preconizada, o que se deve: 1) a uma familiarização com o conteúdo temático, associado a um evento do quotidiano com uma questão cultural (a Feira do Livro e a importância da leitura), por oposição a uma temática abstrata (por exemplo, a ambição ou a popularidade); 2) à explicitação da organização textual em sala de aula, trabalhada como um todo, uma distribuição tripartida do conteúdo temático, posteriormente, dissociada num argumento com um exemplo, por duas vezes; 3) à aproximação com a noção de género textual ou a uma abordagem interacionista do género como objeto de saber; 4) à transformação do agir do aluno, o que se refletiu na origem de um pensamento consciente sobre o modelo de texto em estudo, como se atesta de seguida. Não obstante a apresentação destes resultados, reconhece-se que teria sido produtivo a realização de mais tarefas com vista à obtenção de dados mais precisos.

Os comentários péritextuais

¹¹ "A leitura é importante para qualquer pessoa[,] pois cada um de nós tem de saber escrever, tem de saber estruturar ideias e passá-las para o papel."

¹² "A importância da leitura reflete-se em variados aspetos. Para mim, um dos mais importantes baseia-se na aprendizagem de novas palavras. Tais palavras não são apenas encontradas em livros técnicos, ao contrário do que muitos pensam. Depois de tomarmos contacto com as palavras, somos capazes de alargar o nosso leque de vocabulário, melhorando assim a nossa capacidade de comunicação."

Sem se verificar qualquer tipo de reação involgar da parte dos alunos na produção textual, é de considerar que esta tarefa, na primeira parte da aula, foi tida como habitual pelos mesmos. Contudo, no que diz respeito à segunda parte, a leitura e correção dos textos, os alunos reagiram de modo empenhado, exigindo à professora esclarecimentos e critérios de avaliação que foram especificados no quadro para todos.

Realizados no péritexto da produção textual do colega, os comentários dos alunos caracterizam-se por uma falta de uniformidade, visto que nem todos os alunos contemplaram observações sobre os mesmos parâmetros. Além disso, é de deduzir que as observações mais encorajadoras (“Boa estrutura.”, “Parabéns! Continua com o bom trabalho!”) ou de chamada de atenção (“Frases longas: ATENÇÃO!”) são reproduções de comentários geralmente feitos pelos professores.

No entanto, é igualmente de destacar a diversidade de comentários realizados ou de expedientes utilizados: desde o sublinhado para as incorreções ortográficas e sintáticas, às notas exclusivamente sobre o conteúdo temático (“A conclusão foge ao tema.”), sobre a estrutura textual (“Boa estrutura.”) ou sobre a estrutura e o número de palavras (“Boa estrutura, não respeita o nº mínimo de palavras.”), ou ainda apreciações mais completas ou conseguidas (“Palavras 201 / Introdução, desenvolvimento e conclusão /, respeita a orientação dada /, Um argumento e um exemplo /, Não articula bem frases e ideias /, tem alguns erros de ortografia e pontuação “; “Não respeita tematicamente a orientação dada/ Não apresenta dois argumentos e dois exemplo/ Apresenta apenas um argumento e um exemplo/ Cumpre as regras da ortografia e da pontuação/ Apresenta uma estrutura organizada/ Apresenta a opinião no desenvolvimento/ Articula bem frases e ideias.”).

No que diz respeito à presença dos tipos de discurso, estas considerações foram produzidas nos contornos da ordem do expor, no discurso teórico que revela uma autonomia enunciativa relativamente ao objeto apreciado em orações no presente do indicativo com valor genérico (“A conclusão foge ao tema.”), em orações nominais (“Boa estrutura.”), ou em orações com um sujeito textualmente ambíguo (o texto/ o aluno “não respeita tematicamente a orientação dada/ não apresenta dois argumentos e dois exemplo/ apresenta apenas um argumento e um exemplo/ cumpre as regras da ortografia e da pontuação”...), denotando o esbatimento da definição entre a figura do aluno e a prática do mesmo e a emergência de uma figura consciente sobre a produção textual.

Na segunda produção textual, aumentaram as apreciações dos alunos referentes ao trabalho do colega. Além da identificação dos erros ortográficos, os comentários centraram-se, de um modo geral, na qualidade do trabalho ("Bom trabalho!"), na relação entre a estrutura textual e o desenvolvimento do conteúdo temático ("Mal estruturado, falta de conclusão.", "Falta exemplo/argumento no 2º parágrafo." "Vocabulário desenvolvido" (sugestão para substituir)", "Falta um argumento e conclusão.", "Falta exemplos.", "Falta articulador (ex.: em primeiro lugar, primeiramente).", "Devia estar na introdução.", "tens de separar os 2 argumentos", "Muitas redundâncias 2º argumento mal desenvolvido", "Algumas frases estão mal estruturadas", "Não tem conclusão decente", "Frases longas: ATENÇÃO!", "Só apresenta no final do texto o tema do enunciado./ Falta exemplo no 2º argumento."), voltando a verificar-se notas que combinam critérios macro e microlinguísticas ("Boas ideias e bem explicitadas e estruturadas. Alguns erros de ortografia. Parabéns! Continua com o bom trabalho! 😊.", "Os parágrafos não estão bem sinalizados, Não tem espaço antes dos parágrafos, Não respeita a estrutura do texto, Bem escrito.")

Ainda que os comentários dos alunos sejam progressivamente mais interessantes, também ocorrem incoerências, como é o caso do aluno que escreve "Boa estrutura." e, no mesmo texto, a professora observa que a exposição dos argumentos não está orientada para a conclusão apresentada.

É de evidenciar que, nesta fase da experiência, a análise dos tipos de discurso indica, igualmente, uma autonomia da atorialidade do sujeito em segmentos de discurso teórico através do uso de orações nominais ("Algumas frases estão mal estruturadas", "Vocabulário desenvolvido") e de orações de sujeito nulo ("Falta exemplo no 2º argumento."). Do mesmo modo, ao contrário dos comentários em ocorrência na Produção de texto A, sucedem, ainda, segmentos de discurso interativo no reconhecimento do outro como interlocutor, por meio do uso de formas de saudação ou de formas verbais do presente do indicativo de segunda pessoa do singular ("Parabéns! Continua com o bom trabalho!", "tens de separar os 2 argumentos"). Ou seja, os alunos tornaram-se mais confiantes na realização dos comentários dirigidos ao colega.

O questionário

Para determinar se as tarefas desenvolvidas tinham contribuído, significativamente, na opinião dos alunos, para um melhor desempenho destes na redação do texto expositivo-argumentativo, foi-lhes aplicado um questionário que, pela sua extensão, é apresentado como Anexo 1, expondo o Anexo 2 as respostas ao mesmo questionário.

A este questionário responderam treze dos elementos da turma que participaram nas duas produções de texto expositivo-argumentativo, já que este foi dado após o término oficial das aulas, quando os alunos se encontravam em regime de aulas complementares de preparação para o exame de 12º ano de Português¹³. Apresenta-se, então, os dados que foram possíveis coligir.

É de considerar que as respostas ao questionário são, em primeiro lugar, inconclusivas, pois, em 2.1 e em 2.1.1., as pontuações atribuídas pelos alunos ao seu papel como corretor e ao impacto destas tarefas na sua escrita dispersam-se consideravelmente. No entanto, as respostas 2.2, 2.2.1 e 3 pautam-se por um reconhecimento positivo das estratégias, na maior parte dos alunos, avaliado com uma pontuação superior a 5.

Apesar das respostas inconclusivas e de outras assumidamente mais positivas relativamente às tarefas realizadas, assinala-se que as respostas expressam uma variedade de convicções sobre a ação interna dos alunos, ainda que a análise dos textos e análise dos comentários com os tipos de discurso aponte para uma mudança da consciência ao nível da produção textual da parte do aluno. Poderia, então, colocar-se a hipótese que o questionário pudesse ter sido interpretado como um elemento que pusesse pôr em causa as capacidades cognitivas do aluno, o que não foi claramente a intenção. Mas esta hipótese só poderia ser confirmada se se tivessem realizado mais tarefas de escrita, como já foi apontado.

Para o futuro....

Neste trabalho, foi feita uma reflexão combinada sobre a noção de género de texto, do ponto de vista teórico e enquanto objeto de saber, com o agir do aluno na redação do texto expositivo-argumentativo.

¹³ Foi excluído um questionário, porque a aluna não realizou a Produção de texto A.

Em termos teóricos, foi defendida a noção de gênero de texto como a mais adequada ao ensino, pois é aquela que reconhece o texto com uma identidade semiótica, objeto de comunicação com sentido próprio, produzido em situações sociais de produção específicas. Esta aceção coincide com opções teórico-metodológicas de autores como Rastier e Bronckart que afirmam que é o contexto de produção que orienta as escolhas realizadas em patamares de nível microlinguístico.

Em termos de ensino, foram dinamizadas tarefas que promoveram uma aprendizagem do texto expositivo-argumentativo. De acordo com o anteriormente exposto, é possível identificar que os alunos tinham realizado uma assimilação do modelo assente em princípios ascendentes (reconhecimento da estrutura textual alicerçada em conectores), face a outro momento, em que os alunos tiveram uma abordagem do modelo baseada nos princípios interacionistas, fundamentada numa análise descendente, no sentido em que o texto foi apresentado como uma unidade global com uma temática coesa (organização do conteúdo temático). Estas estratégias foram mobilizadas para uma reflexão sobre a prática do aluno, nas figuras do colega-produtor de texto e do colega-corretor e aluno, com vista à obtenção de uma melhor consciência do modo de redigir o texto expositivo-argumentativo.

No entanto, ao fazer o balanço desta reflexão, é de considerar que se chegaram mais a pistas para trabalhos futuros que a resultados definitivos. Pistas estas animadoras, já que a partir de 2014 serão implementados novos objetivos programáticos (BUESCU, 2014) no 10.º ano da disciplina de Português, em géneros como o texto de opinião e a apreciação crítica; nestes, a noção de gênero textual parece estar mais consolidada que nos programas ainda em vigor (COELHO, 2002).

Em última análise, a pertinência de discutir e confrontar diferentes perspetivas do ensino de géneros, opondo metodologia ascendente e metodologia descendente, corresponde ao que Bronckart identificou como uma problemática atual, a necessidade de articular com sucesso a didática dos textos-discursos com a didática da língua, ainda que “la maîtrise de certaines notions relatives à la langue (...) ne peut donc que constituer un appui au développement des capacités textuelles.”¹⁴ (BRONCKART, 2008a, p.113).

¹⁴ “O ensino de certas noções relacionadas com a língua (...) não pode senão constituir um apoio ao desenvolvimento das capacidades textuais.”

Referências

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle. Des Genres de Discours aux Textes**. Paris: Nathan, 1995.

ADAM, Jean-Michel. **La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours**. Armand Colin, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo**. PUC-SP: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. PUC-SP: EDUC, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Du texte à la langue, et retour: notes pour une «re-configuration» de la didactique du français. In: **Pratiques**, 2008a, pp. 97-116.

BRONCKART, Jean-Paul. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: **Texto!** Janvier, vol. XIII, nº 1, 2008b. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 19 jul. 2013.

BUESCU, Helena C. (coord.). **Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário**, 2014. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=60>. Consultado a 29.06.2014.

BULEA, Ecaterina & BRONCKART, Jean-Paul. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. In: **Raído**, v.6, nº 11. Dourados, 2012, pp. 131-149.

COELHO, Maria da Conceição (coord.). **Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos**. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Homologação: 23/05/2001 (10º ano), 25/03/2002 (11º e 12º ano). Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oCB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fportugues_10_11_12.pdf&ei=dLC0U5mnN4fX7AbSooGAAQ&usq=AFOjCNHovTdDHBDgZqZ6vrL7kofXx04dA&bvm=bv.70138588,d.bGQ&cad=rja. Consultado a 29.06.2014.

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional (2012). Exame Final Nacional do Ensino Secundário. Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade. Prova 639/1.ª Fase. Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal.

IAVE-Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2014) Exame Final Nacional do Ensino Secundário. Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade. Prova 639/1.ª Fase.

Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal. Disponível em: <http://cdn.gave.min-edu.pt/files/557/EX-Port639-F1-2014-V1.pdf>. Consultado a 19.06.2014.

LEHRAUS, Katia & BUCHS, Céline. Les interactions entre pairs dans les dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In: FILLIETTAZ, Laurent & SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa. **Processus interactionnels et situations éducatives**. Belgique: De Boeck, 2008, pp. 159-179.

MIRANDA, Florencia. **Textos e Géneros em Diálogo — Uma abordagem linguística da intertextualização**. FCG/FCT, 2004.

RASTIER, François. **Arts et sciences du texte**. Paris: PUF, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Rev. Bras. Educ.**, nº11, 1999, pp. 5-16. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Consultado a 29.06.2014.

^{1 3} Carla Teixeira, Investigadora doutorada.
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.
cteixeira@fcsh.unl.pt

Recebido em 30 de junho de 2014
Aceito em 22 de julho de 2014

Anexo 1: Questionário distribuído aos alunos

Idade: _____ Sexo: _____

1- No âmbito das aulas de apoio de Português do 12º ano, foram feitas duas propostas de produção de texto expositivo-argumentativo, a seguir transcritas e designadas produção de texto expositivo-argumentativo A e B.

1.1- Produção de texto expositivo-argumentativo A: a procura da popularidade no mundo atual.

1.2- Produção de texto expositivo-argumentativo B: a importância da leitura.

Indique se participou na produção de texto:

A _____

B _____

2- Cada atividade foi seguida de um momento de correção de texto por parte de um colega. Posteriormente, todos os textos foram lidos e corrigidos pela professora.

2.1- Considera que o momento de correção do texto do colega o ajudou a perceber melhor as questões envolvidas na correção do texto expositivo-argumentativo? Pontue de 0 a 10 (sendo: 0 = nada; 10 = muito) _____

2.1.1- Considera que a estratégia descrita anteriormente contribuiu para escrever melhor um texto expositivo-argumentativo? Pontue de 0 a 10 (sendo: 0 = nada ; 10 = muito)

Se não participou na atividade relativa à Produção de texto expositivo-argumentativo B, vá para a questão 3.

2.2- Na produção do texto expositivo-argumentativo B, foram dadas indicações adicionais sobre como redigir o texto expositivo-argumentativo, nomeadamente, seguir preferencialmente uma estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, associar os dois argumentos com exemplos à parte do desenvolvimento e identificar o interlocutor (pessoa para quem se fala).

Considera que estas recomendações o ajudaram a perceber melhor as questões envolvidas na correção do texto expositivo-argumentativo? Pontue de 0 a 10 (sendo: 0 = nada; 10 = muito) _____

2.2.1- Considera que a estratégia descrita anteriormente contribuiu para escrever melhor um texto expositivo-argumentativo? Pontue de 0 a 10 (sendo: 0 = nada ; 10 = muito)

3- De um modo geral, considera que as atividades desenvolvidas contribuíram para ajudá-lo a escrever melhor um texto expositivo-argumentativo? Pontue de 0 a 10 (sendo: 0 = nada ; 10 = muito) _____

Obrigada!

Anexo 2: Respostas dos alunos aos questionários

	Idade	Produção de texto expositivo argumentativo	Questão 2.1		Questão 2.1.1		Questão 2.2		Questão 2.2.1		Questão 3	
			Pontuação	Resposta do aluno	Pontuação	Resposta do aluno	Pontuação	Resposta do aluno	Pontuação	Resposta do aluno	Pontuação	Resposta do aluno
Sexo masculino: 10 alunos	— 5 alunos: 17 anos — 5 alunos: 18 anos	A: 10 alunos B: 10 alunos	0	1	0	1	0		0		0	
			1	1	1		1		1		1	1
			2		2	2	2		2	1	2	
			3	2	3		3		3		3	
			4		4	1	4		4		4	
			5		5	1	5	1	5		5	
			6	3	6	3	6	1	6	1	6	2
			7	3	7	1	7	3	7	3	7	2
			8		8	1	8	4	8	4	8	4
			9		9		9		9	1	9	1
10		10		10		10		10				
Sexo feminino: 3 alunas	— 2 alunas: 17 anos — 1 aluna: 18 anos	A: 3 alunas B: 3 alunas	0		0		0		0		0	
			1		1		1		1		1	
			2	1	2		2		2		2	
			3		3		3		3		3	
			4		4	1	4		4		4	
			5	1	5	1	5		5	1	5	1
			6		6		6	2	6	1	6	1
			7	1	7	1	7	1	7		7	1
			8		8		8		8	1	8	
			9		9		9		9		9	
10		10		10		10		10				