# GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA PRÁTICA PARA APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Taís Caroline Leite dos SANTOS1 Renata dos Santos TENÓRIO1

Iraci Nobre da SILVA2

1Graduandas do curso de Licenciatura em Letras Português ,Uneal; 1Bolsistas do PIBID financiadas pela CAPES;

2 Professora/ Orientadora Me. do curso de Letras Inglês e Português, Uneal; 2 Doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco, Unicap.

[taiscarolsantos@gmail.com](mailto:taiscarolsantos@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho trata de uma sequência didática com o gênero dissertativo- argumentativo, objetivando desenvolver habilidades de produção escrita, em alunos do nível médio, com base na proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pesquisa faz parte do subprojeto: Leitura de gêneros textuais para o aperfeiçoamento da oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa, o qual vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UNEAL, em parceria com uma escola da esfera pública, localizada em Palmeira dos Índios Alagoas. Embasam este estudo os postulados de Bakthtin (2010), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2006-2010), Motta-Roth (2010), Faraco (2019), dentre outros. A metodologia da sequência didática foi amparada no modelo proposto por [Schneuwly e Dolz](https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&amp;dcr=0&amp;q=schneuwly%2Be%2Bdolz&amp;spell=1&amp;sa=X&amp;ved=0ahUKEwiWpNezxrfWAhXLGpAKHT2eBtkQvwUIJCgA&amp;biw=1429&amp;bih=745) (2004), o que resultou na coleta de dados, cujo instrumento utilizado foi à produção de um texto argumentativo para a constituição do *corpus*. Os resultados revelam que a maioria dos discentes conseguiram realizar uma produção textual e outros não devido à falta de conhecimentos históricos, compreensão de texto e interpretação.

**Palavras-chave:** Gênero argumentativo. Interpretação textual. Escrita.

**ABSTRACT:** This paper deals with a didactic sequence with the dissertative-argumentative genre, aiming to develop written production skills in high school students, based on the proposal of the National High School Exam (ENEM). The research is part of the subproject: Reading of textual genres for the improvement of orality and writing in the teaching of Portuguese Language, which is linked to the Institutional Scholarship Initiation Program PIBID / CAPES / UNEAL, in partnership with a public sphere school, located in Palmeira dos Indios Alagoas. This study is based on the postulates of Bakthtin (2010), Marcuschi (2008), Dolz and Schneuwly (2004), Koch (2006-2010), Motta-Roth (2010), Faraco (2019), among others. The didactic sequence methodology was supported by the model proposed by Schneuwly and Dolz (2004), which resulted in the data collection, the instrument used was the production of an argumentative text for the constitution of *corpus*. The results reveal that most students were able to perform a textual production and others not due to the lack of historical knowledge, text comprehension and interpretation**.**

**Keywords:** Argumentative Genre. Textual interpretation. Writing.

# INTRODUÇÃO

Diante do enfoque atual de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o estudo de gêneros, hoje, tem marcado presença na vida da escola, inclusive o texto dissertativo- argumentativo, requisitado e inspecionado em seleção de exames para ingresso do discente nas universidades. O ENEM exige do candidato o uso de competências e habilidades na modalidade escrita. Quanto mais competências e habilidades o indivíduo possuir, mais oportunidades favoráveis para resolução de problemas (SILVIA E LIMA, 2014). Assim, os gêneros entram em cena como objeto de estudo por parte dos pesquisadores e professores preocupados com uma prática capaz de oferecer aos escritores subsídios que os auxiliem na produção de textos e que privilegiem a interação verbal em diversas situações de interlocução (MOTTA-ROTH, 2010).

À luz da concepção de Bakhtin (2010) classificamos os gêneros como primários e secundários. Na teoria Bakhtiniana, há distinção entre os gêneros *primários* (simples): um diálogo cotidiano no ambiente familiar e os *secundários* (complexos): o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico que em sua realização, esses gêneros se absorveram ou transmutaram, perdendo o vínculo familiar e adquirindo um caráter especial. “Quando falamos ou escrevemos, seja em que situação for sempre estamos produzindo algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p.19). Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos.

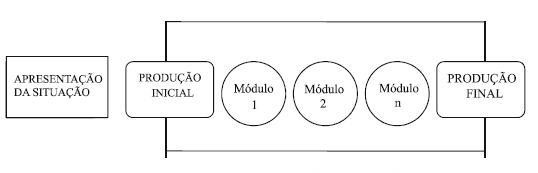
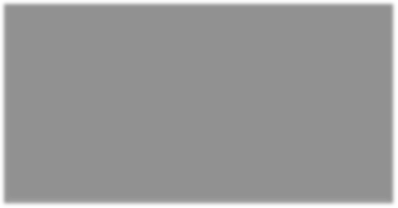
Segundo Faraco (2019) um dos grandes desafios que o aluno de nível médio enfrenta, ao se deparar com o gênero argumentativo, reside no fato de que esse gênero está intrinsecamente vinculado à língua escrita e os alunos estão em processo de migração para apropriação dos textos argumentativos e precisam conceber o texto como unidade de sentido, que só é possível se houver uma relação semântica e pragmática na construção do texto, para

garantir a coerência e a coesão (KOCH E TRAVAGLIA, 1991).

Envolver os alunos nas sequências didáticas pode levá-los a compreender o texto como instrumentos linguísticos que se edificam interativamente na combinação das escolhas feitas pelo autor, associadas às possibilidades dos leitores. Assim, nosso objetivo é desenvolver habilidades de produção escrita, em alunos de nível médio, a partir da proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para a consecução do objetivo, embasamos nos teóricos referenciados no resumo desse artigo.

# MATERIAIS E MÉTODOS

O procedimento metodológico adotado nesse trabalho centra-se no modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004), por meio da qual coletamos os dados que compõem o *corpus.* O modelo, a seguir, estabelece módulos subdivididos em etapas para a realização das atividades.



Fonte: (Dolz e Schneuwly, 2004, p.98).

A proposta do ENEM também serviu de base à metodologia, por definir meios capazes de ajudar o escritor no desenvolvimento do tema em tela. É uma pesquisa de natureza qualitativa e tem como cenário uma escola da esfera pública estadual situada na cidade de Palmeira dos Índios – Alagoas, de onde provêm os dados: 31 amostras que compõem o *corpus* desta investigação. Os colaboradores da pesquisa são 31 alunos, de ambos os sexos, sendo 18 do sexo feminino e 13 do sexo masculino com faixa etária entre catorze e dezesseis anos, oriundos do meio rural e do meio urbano, cursando o primeiro ano no nível médio.

A coleta dos dados foi realizada por meio de sequências didáticas relacionadas com as diretrizes propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), focada no modelo sugerido por Dolz e Schneuwly (2004), com discussão sobre o tema: “A manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, para situar os alunos em relação ao conteúdo temático e a estrutura do gênero argumentativo, no intuito de oferecer subsídios aos estudantes sobre a proposta a ser desenvolvida e facilitar a aprendizagem da escrita do texto argumentativo. O que resultou as amostras para constituição do *corpus,* cujo instrumento, utilizado na coleta, foi uma produção de texto argumentativo.

A partir do modelo de sequência didáticas supracitadas foram realizados dois módulos.

O primeiro subdivide em cinco passos:

1. Passo: Apresentação das bolsistas para interação com os alunos, negociação da proposta a ser desenvolvida e apresentação de um vídeo motivacional.
2. Passo: Apresentação da proposta temática, leitura dos textos motivadores e debate regrado para situar os alunos acerca do assunto em foco.
3. Passo: Discussão sobre o conteúdo dos textos motivadores.
4. Passo: Análise da estrutura do gênero argumentativo e discussão para a compreensão de gênero em estudo.
5. Passo**:** Orientação para a produção da redação, com ênfase na estrutura e regras embasadas nas cinco competências do ENEM para a escrita adequada.

**Figura 1-** Apresentação da proposta temática

Fonte: Silva (2019).

**Figura 2-** Orientação para a produção

Fonte: Silva (2019).

O segundo módulo realizou-se em três passos assim delineados:

1. Passo: Revisão do assunto da aula anterior e produção das redações.
2. Passo: Orientação para a reescrita com exemplos de redações do ENEM, escritas pelas bolsistas, para ajudar na produção e destacar a evolução das escritoras através do exercício, com o objetivo de incentivar os alunos à prática de produção textual.
3. Passo: Correção das redações baseadas nas competências instituídas pelo ENEM.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dificuldade de leitura e escrita é uma problemática recorrente nas instituições de ensino, seja na esfera pública ou particular. Como consequência, percebe-se que os alunos têm um repertório linguístico muito limitado e grande dificuldade de se expressar, de defender opiniões, de emitir um ponto de vista coerente, o que torna a escrita limitada. O trabalho com os gêneros vem contribuindo, significativamente, para ampliar a compreensão do processo cognitivo: produção e recepção (KOCH E ELIAS, 2010). Dentre os aspectos cognitivos estão os conhecimentos que são obtidos através do aprendizado escolar, leituras e contexto social, além da relação com os conhecimentos de outras áreas para a escrita de uma redação. A falta de domínio desses requisitos intensifica as dificuldades de interpretação, compreensão, o que distancia a possibilidade de os discentes serem bem sucedidos ao produzirem suas redações. Ademais, verificou-se a dificuldade no domínio das regras solicitadas pelo ENEM na proposta de um texto dissertativo-argumentativo. Através dos resultados, percebemos inconsistências em boa parte das produções. Vale ressaltar que, mesmo com os problemas evidentes, houve situações em que as produções escritas foram adequadas, seguindo as regras delimitadas pelas cinco competências estabelecidas pelo ENEM no quadro abaixo:

**Quadro 1**- Competências

**Competência 1:** Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo- argumentativo.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Santos e Tenório (2019).

Para garantir a confidência da pesquisa e identificação dos colaboradores, adotamos os códigos: C1 até C31.

Conforme o quadro 1, os resultados demonstraram que de um total de 31 colabores, C1, C2 ,C3, C4, C5, C6, C7, C8 e C9 efetuaram a competência 1. C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C14 e C15 realizaram a competência 2. C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15 fizeram a competência 3. C1, C2, C3, C4, C5,

C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15 desenvolveram a competência 4. C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15 realizaram a competência 5, seguindo as normas prescritas pelas competências abordadas.

O quadro 2, a seguir, apresenta a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

**Quadro 2-** Estrutura do texto dissertativo-argumentativo

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **INTRODUÇÃO** | **DESENVOLVIMENTO 1** | **DESENVOLVIMENTO 2** | **CONCLUSÃO** |
| 18 Conseguiram | 15 Conseguiram | 15 Conseguiram | 15 Conseguiram |
| 9 Não Conseguiram | 12 Não Conseguiram | 12 Não Conseguiram | 12 Não Conseguiram |
| 4 Não Tentaram | 4 Não Tentaram | 4 Não Tentaram | 4 Não Tentaram |
| Do total de 31 colaboradores, 15 seguiram todos os parágrafos. | | | |

Fonte: Santos e Tenório (2019).

Os resultados, dispostos no quadro 2, revelam que do total de 31 colaboradores,C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17 e C18

construíram a introdução, apresentando as teses, o que equivale a competência 2. C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15 realizaram o desenvolvimento 1 e 2, defendendo as ideias, o que equivale a competência 3.C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14 e C15 realizaram a conclusão, apresentando uma proposta de intervenção, o que equivale a competência 5. Como se observa, C19, C20, C21, C22, C23, C24, C25, C26 e C27 não realizaram a introdução. C16, C17, C18, C19, C20, C21, C22, C23, C23, C25, C26 e C27 não fizeram o desenvolvimento 1 e 2. Não realizaram a conclusão C16,

C17, C18, C19, C20, C21, C22, C23, C24, C25, C26 e C27. Não tentaram construir a redação C28, C29, C30 e C31.

# CONCLUSÃO

Esta pesquisa é relevante pela necessidade de volver um olhar para a educação básica, sobretudo ao estudo do gênero argumentativo no nível médio. Nesse âmbito, faz se necessário implantar projetos que visem melhorias, como o desenvolvimento de estratégias nas competências de leituras, para despertar interesse nos discentes pela leitura e escrita. Torna-se mister refletir sobre as concepções de língua num estudo que lida com o ensino da produção de textos e entender que toda e qualquer opção metodológica de ensino ancora-se num meio de percepção da língua em uso, seja na modalidade oral, seja na escrita. Dessa forma, compreender que quanto maior o trabalho com a leitura em sala de aula, relacionado às diversificadas temáticas, mais chances o estudante terá de ser bem sucedido no ato de escrever, seja uma redação escolar, seja outro tipo de texto que a vida exige. Os resultados sinalizam que o processo de ensino e aprendizagem é um desafio para professor e os alunos.

Para dirimir essa problemática, urge a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas à educação. Vale dizer que o PIBID é uma iniciativa bem viável que vem frutificando e precisa se manter viva com seus objetivos em ação. Foi a partir do PIBID, que nosso objetivo foi, embora parcialmente, atingido. Acreditamos que para desenvolver a competência discursiva na oralidade e escrita para adequação e uso da língua vai para além do trabalho do professor. Precisamos de ações abrangentes que envolvam políticas públicas, família e escola e entender que é a partir da educação que vislumbramos melhorias na qualidade de vida na sociedade.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, M.M. **Estética da criação verbal.** 2. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. V. e ELIAS. M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora contexto, 2010. KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

MOTTA-ROTH, D.; Hedges. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S.R; LIMA, K.L.L. **Leitura e interpretação de textos escritos no ensino médio:** Algumas habilidades e competências de leitura do ENEM em material didático do sistema positivo de ensi-no. In: A.S.M. APARÍCIO; S.R.da. SILVA (Eds.), Gêneros textuais e perspectivas de ensino. Campinas, Pontes. Editores, 2014.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: **fundamentos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.