

OS GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS NA ESCOLA

ARGUMENTATIVE TEXTUAL GENRES IN SCHOOL

Ivan Vale de Sousa¹

Resumo: O estudo dos gêneros textuais argumentativos na escola torna-se importante à medida que possibilita aos sujeitos tomadas de decisões necessárias nos mais variados contextos. Estas reflexões tomam o plano discursivo dos gêneros textuais, os propósitos e os sentidos dos gêneros inseridos na argumentação na função de propostas significativas de letramento promovidas nas práticas escolares. Nesse sentido, a presente reflexão parte dos seguintes objetivos: discutir a importância dos gêneros textuais nas práticas de leitura e escrita na instituição escolar; compreender como as tipologias textuais inserem-se nos gêneros textuais a partir de alguns modelos textuais apresentados e problematizar a relevância dos gêneros textuais argumentativos no processo de letramento no contexto escolar, tendo como pressupostos teóricos as discussões de Dolz (2004), Schneuwly (2004), Sousa (2015, 2018, 2019, 2021), entre outros. Assim, todas estas reflexões têm a finalidade de trazer à baila como a organização das práticas de linguagem e ensino-aprendizagem estão sendo realizadas no significativo trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: gêneros textuais argumentativos; escola; letramento.

Abstract: The study of argumentative textual genres at school becomes important as it enables subjects to make the necessary decisions in the most varied contexts. These reflections take the discursive plane of textual genres, the purposes and meanings of the genres inserted in the argumentation in the function of significant literacy proposals promoted in school practices. In this sense, the present reflection starts from the following objectives: to discuss the importance of textual genres in reading and writing practices in the school institution; to understand how textual typologies fit into textual genres from some textual models presented and to problematize the relevance of argumentative textual genres in the literacy process in the school context, having as theoretical assumptions the discussions of Dolz (2004), Schneuwly (2004), Sousa (2015, 2018, 2019, 2021), among others. Thus, all these reflections aim to bring to light how the organization of language and teaching-learning practices are being carried out in the significant pedagogical work of teaching and learning the mother tongue.

Keywords: argumentative textual genres; school; literacy.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E.M.E.F. Novo Horizonte, Parauapebas, (SEDUC – Pará). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0041066401336527>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7244-2823>. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

Introdução

Todas as práticas de leitura e escrita no contexto escolar se constituem como práticas de letramento. A leitura, nesse sentido, assume importância precisa por possibilitar que os argumentos dos sujeitos encontrem espaço de realização linguístico-social no fazer pedagógico, bem como no trabalho com a escrita promovido na formação de bons produtores de textos na contemporaneidade.

Ao produzir textos, os sujeitos aproximam as concepções que têm sobre a língua materna, compreendem que não se pode separar as tipologias textuais do campo discursivo dos gêneros de textos, que, para cada estilo textual, existem interlocutores e suportes textuais específicos. Assim, nenhum texto está fora de uma esfera comunicativa e social, visto que no texto são encontrados mundos linguísticos e sociais possíveis de estruturar as discussões e as aprendizagens.

A discussão referente aos gêneros textuais corrobora na formação linguística dos sujeitos nos diferentes níveis do processo de ensino-aprendizagem como processo de autoformação. Os textos inseridos em um propósito de gêneros, isto é, estruturados em um modelo específico oferecem os caminhos possíveis de reflexão de uma educação democrática, possível, real e inclusiva para a identidade dos sujeitos.

É na concepção de uma educação linguística dinâmica, democrática, possível e inclusiva que as reflexões deste trabalho partem dos pressupostos teóricos inseridos nas reflexões de Dolz (2004), Schneuwly (2004), Sousa (2015, 2018, 2019, 2021), entre outros que trazem a discussões dos gêneros textuais às propostas possíveis de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção, este trabalho divide as reflexões em três propostas discursivas, além desta Introdução. Na primeira parte, os gêneros textuais são vistos como práticas autênticas de ensino e aprendizagem; na segunda, as discussões voltam-se para a importância das tipologias textuais e dos gêneros textuais e, por fim, os gêneros argumentativos são discutidos à luz de uma proposta inclusiva capaz de potencializar o espaço da sala de aula o trabalho com a produção de argumentos e discursos demonstrados no protagonismo dos alunos sobre as esferas comunicativas da língua.

Os gêneros textuais nas autênticas práticas escolares

As práticas de ensino e aprendizagem ao longo do tempo vêm passando por mudanças significativas com a finalidade de aproximar os sujeitos dos propósitos e dos significados da língua. Não basta apenas ensinar a Língua Portuguesa aos já falantes da língua sem que as finalidades e as estratégias de ensino não estejam adaptadas às reais necessidades linguísticas e sociais dos sujeitos.

Sempre que se ensina algo a alguém, neste caso ao estudante, têm-se finalidades estabelecidas e propiciadoras do enriquecimento das múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, as aprendizagens devem ser entendidas de uma maneira dinâmica e diversa, já que cada aluno aprende de uma maneira; torna-se importante o uso de diferentes metodologias, entre elas as metodologias ativas, as metodologias colaborativas ou outras que o professor considere necessárias, visto que as maneiras próprias de aprender e construir saberes podem ser desenvolvidas na escola. Isso implica dizer que, para cada forma de ensino, existe uma base fundamental de estruturação e concepção dos elementos da língua.

É nessa perspectiva que a relevância dos gêneros textuais é de extrema significância no processo de formação e letramento dos sujeitos inseridos nas situações diversas de aprendizagem. Ao destacar a importância dos gêneros no ambiente escolar, torna-se impossível destacar todos eles, uma vez que a cada nova interação e relação do sujeito com a linguagem em um contexto social, novos gêneros textuais são produzidos.

Como práticas autênticas de trabalho com os gêneros textuais, as propostas pedagógicas colocam em destaque o que os sujeitos já sabem e o que precisam aprender. E compreender como as atividades de linguagem tornam-se autênticas no processo de formação dos alunos implica considerar que eles já têm experiências com as variedades da língua. Para Dolz, Schneuwly, Haller (2004):

Os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais. São instrumentos – ou melhor, *megainstrumentos*, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 146, grifo dos autores).

Apesar de ser impossível apresentar a descrição de todos os gêneros textuais e demonstrar todos os exemplos de como são estruturados na prática, não se tem como negar que a comunicação nas diferentes esferas públicas sociais faz uso dos gêneros textuais. Não se pode com isso desconsiderar a importância de trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, de letramento que os gêneros têm relevância fundante no processo de alfabetização e letramento.

Os gêneros textuais estão estruturados em modelos de concepções dialógicas, inseridos nas tipologias narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas e expositivas. Para cada modelo de estruturação, as características de produzi-los são diferentes, considerando que, em um mesmo texto, pode ocorrer o encontro de mais de uma característica. Por exemplo, nos gêneros de textos narrativos, a descrição faz parte do processo de construção da narrativa, pois ao revelar ao leitor os contextos e as ações das personagens, realiza-se um processo descritivo, sendo que a predominância recai no foco narrativo.

Não faz sentido à prática escolar o ensino dos gêneros textuais omitir diferenças, sentidos e finalidades como se todo gênero de texto fosse igual desde o plano de estudo, produção, leitura e análise. Todo gênero textual apresenta uma esfera comunicativa e nessa esfera estão os sujeitos se reinventando por meio da linguagem, por isso “a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator” (SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

Não se propõe uma abordagem de ensino dos gêneros textuais sem que as discussões não permeiem a discussão das tipologias textuais definidas na sequência predominante na finalidade de produzir e compreender a relevância dos gêneros. Nesse sentido, cumpre dizer, ainda, que a reflexão das tipologias textuais abrange a discussão da narração, dissertação, explicação, descrição, predição, injunção e exposição, visto que essas tipologias predominam na produção de quaisquer gêneros textuais.

As tipologias textuais estão presentes nos gêneros, tornando-os diversificados e heterogêneos. Nenhum gênero textual apresenta uma homogeneidade tipológica, visto que há o encontro de várias, contudo, a predominância de uma delas sobressaia-se na produção e na realização do texto.

Hoje, é impossível ensinar Língua Portuguesa sem que as estratégias de trabalho com os gêneros textuais não tomem como objetos de ensino as capacidades de linguagem, o conhecimento, a discussão, a leitura, a produção e a análise de gêneros textuais diversos.

Pensando nisso, sabe-se que as formas de ensinar e aprender na contemporaneidade não são iguais aos tempos de outrora em que o texto não era visto como objeto de ensino, trabalhava-se com o texto apenas com fins interpretativos e com a produção baseada na lógica descontextualizada, em que se solicitava ao aluno a produção de um determinado texto orientado pela indicação: produza um texto falando de suas férias, de um passeio ou de um encontro em família.

Assim era a realização de trabalho com o texto em sala de aula, o aluno não tinha conhecimento se o texto seria de predominância narrativa, descritiva, dissertativa ou lógico-explicativa, tampouco conhecia as características e estruturas do gênero textual que deveria utilizar, apenas escrevia para cumprir um determinado programa de aprendizagem, era o uso do texto sem fins estabelecidos.

Na concepção de tomar o texto como possibilidades de contextos linguísticos e sociais inusitados com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto passou a ser pensado como parte constituinte do discurso, isto é, tornando-se o próprio discurso e se tornar o ponto inicial de toda proposta de ensino, visto que não se foca mais no ensino “decoreba”, mas sim, na prática de ensino reflexiva dos fatores da língua.

Ao refletir sobre a língua e suas variedades, compreende-se que o contexto social infere significativamente aos diferentes processos de ensino-aprendizagem. Nessa visão múltipla, considera-se o espaço escolar como espaço diverso em que muitas comunidades linguísticas são construídas e, por isso, devem ser consideradas, uma vez que os alunos trazem para o contexto escolar as influências que recebem nos convívios sociais com os amigos, com a família e com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

O estudo da língua, nessa concepção, não está centrado no estudo isolado e improdutivo da frase. O conhecimento da língua passa pelo entendimento do texto e todo texto está inserido em um gênero textual com propósitos e sentidos específicos às situações de interlocução, contextualização e suportes de divulgação.

Assim, a linguagem no seu plano material precisa de suportes para que os interlocutores enxerguem as finalidades assumidas nos textos.

O trabalho com os gêneros textuais torna-se necessário às práticas escolares por inserir os sujeitos em contextos de possibilidades de compreensão de como a linguagem se estrutura em cada texto. Assim, para cada estilo de gênero, há um modelo didático específico, compreendendo que a “construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 151).

Não se pode apenas falar da relevância dos gêneros textuais sem a relação deles com os agentes comunicativos e os suportes textuais, conforme Sousa (2015). Todo texto quando é produzido parte de um contexto de produção, de uma orientação ou de uma situação comunicativa social da linguagem. É nesse sentido, que a necessidade também de abordagem dos suportes, isto é, as bases para os textos sejam explicitadas aos alunos para que não sejam apenas reprodutores de discursos, mas sujeitos capazes de produzir novos discursos e respeitar as vozes de outrem que dialoguem com os discursos próprios.

A questão sobre suporte de gêneros textuais na escola é tão importante quanto o trabalho com o próprio gênero. O essencial, nesse sentido, é esclarecer aos alunos que para cada estilo de gênero, há um interlocutor e um suporte específico. Refletindo sobre o espaço autêntico da escola, os suportes de gêneros são muitos, por exemplo, o mural e o livro didático que trazem uma infinidade de propósitos comunicativos dos gêneros e, nessa concepção, o suporte mais utilizado no espaço escolar é o livro didático que “traz a sistematização e a organização dos diversos gêneros necessários ao processo de letramento estudantil” (SOUSA, 2015, p. 151).

É importante compreender também que a noção de domínio discursivo se realiza de maneira dinâmica na organização das diferentes esferas dos textos escritos encontrados no dia a dia, na sociedade e na vida pública. Ao escrever um texto não se faz no plano do acaso, estruturam-se modelos e sentidos à luz de um gênero textual inserido no núcleo de um domínio discursivo. As escolhas lexicais, temáticas e as construções gramaticais são historicamente estabelecidas em cada noção de domínio discursivo que o texto se insere.

O domínio discursivo representa as finalidades pelas quais o texto passa a ser planejado, pensado e escrito, mantendo relação com a noção de suporte textual que assume a função de domínio discursivo como espaço socialmente abstrato e concreto, residindo no nascimento e na divulgação do gênero. Além disso, o suporte textual pode assumir tanto uma base virtual, referindo-se às tecnologias, quanto física para que o gênero de texto seja demonstrado.

O trabalho metodológico com os gêneros textuais torna-se inovador, além de possibilitar uma aprendizagem significativa para o contexto social do sujeito à medida que são oferecidas as condições aos sujeitos para se expressarem, reavaliarem e produzirem discursos a partir de uma finalidade comunicativa estabelecida.

Assim, o ensino dos gêneros textuais constitui-se também como práticas autênticas e significativas das aprendizagens da linguagem, além de significar que as experiências dos alunos sejam consideradas no trabalho com a leitura e escrita. Posto isso, a seguir, discutiremos sobre o ensino das tipologias e dos gêneros textuais no ambiente escolar.

O ensino das tipologias e dos gêneros textuais no contexto da escola

Quando se ensina a produção do texto nas práticas escolares, ensinam-se os sujeitos a compreenderem que a linguagem não permanece a mesma. Os sentidos de cada texto mudam, porque mudam as propostas e as finalidades de ensino; ao ensinar os gêneros de textos, trabalha-se com o conjunto das tipologias textuais, visto que não é possível separar as tipologias do plano de constituição dos gêneros de textos.

Ao ensinar os gêneros textuais não se menospreza a importância das tipologias, nem o relevante trabalho com a gramática. No texto, encontra-se a gramática, já que não há texto que não se utiliza a gramática, nem língua que não tenham uma gramática específica. Assim, entende-se que nem sempre a gramática está explícita, por isso a necessidade propositiva de trabalho com os “gêneros textuais deve oferecer aos sujeitos espaços para usos da oralidade e escrita por meio de gêneros selecionados na organização das falas na modalidade escrita do texto e na ampliação de enunciados às finalidades da língua” (SOUSA, 2018, p. 39).

Na formação dos falantes de língua materna, é preciso destacar as bases para uma boa escrita e autêntica produção. Ao propor a reflexão sobre a formação leitora dos sujeitos, dois tipos de leitores e escritores são conhecidos: o bom e mau leitor e escritor. O bom leitor e o autêntico escritor desenvolvem ferramentas capazes de tornar o texto uma fonte de comunicação. O bom escritor comunica-se por meio de seu texto, torna as ideias claras e as inserem nos domínios discursivos, remodelando o percurso linguístico, autocrítico e o encadeamento das ideias estabelecidas.

O bom escritor tem consciência de que o texto não é um produto final, mas sim, um processo de construção que pode ser refeito e realinhado a cada novo contato com o texto, a cada nova leitura e a cada nova experiência com as modalidades textuais. O bom escritor passa a ser um estrategista, porque estuda, pesquisa e reorganiza os discursos, é consciente de que o texto precisa ser um ato comunicativo, atribuindo à produção objetividade, clareza, ordenamento das ideias e legibilidade, além de construir enunciados enfáticos, produz com eficácia e originalidade o itinerário da própria escrita.

Já o mau escritor é totalmente antagônico e contrário ao fazer do bom escritor, visto que aquele não desenvolve um processo de autocrítica do que pode ser melhorado e organizado no próprio texto. Além disso, o mau escritor não entende a prática reflexiva como uma experiência capaz de ampliar as concepções acerca da própria língua; apenas inicia o texto sem norte e o encerra de maneira romantizada, apresentando um desfecho qualquer, não obedece a um plano de estética e se esquece de manter o paralelismo durante a organização das ideias textuais.

O texto de um mau escritor não considera os contextos e todos os modelos de textos, para ele todos os textos simbolizam a mesma forma de escrita, além de conter o mesmo sentido. O mau escritor não se preocupa também com seu interlocutor com o nível de conhecimento deste, não se preocupa com a revisão do próprio texto, o importante é dá-lo como concluído, não demonstra apreço às informações e sendo desleal com seu leitor. Não organiza as informações no plano discursivo do texto, nem sequer demonstra compromisso com a esfera textual cujas finalidades são somente finalizar e entregar o protótipo de texto e, principalmente, o que entende como sendo um texto.

Assim, no trabalho com os gêneros textuais podemos encontrar em um mesmo gênero diferentes marcas dialógicas das tipologias textuais, não desconsiderando que a predominância de uma delas seja destacada no texto. Em uma carta pessoal, por exemplo, pode-se encontrar a ocorrência das esferas narrativa, argumentativa e descritiva, embora uma delas apenas torna o plano de constituição dos argumentos apresentados especificado.

Nessa concepção, cumprindo o propósito reflexivo deste trabalho, alguns exemplos de gêneros textuais ganham notoriedade no espaço dialógico e textual desta abordagem, para isso, apresento aos leitores apenas quatro modelos textuais que podem ser ampliados no trabalho metodológico de sala de aula.

Texto 1: O ganso azarado

Um grupo de pesquisadores ingleses instalou transmissores eletrônicos em seis gansos de uma espécie irlandesa para acompanhar a jornada de mais de 7000 quilômetros até o Canadá Ártico, cumprida todos os anos para acasalamento.

Após dois meses e meio verificando seu progresso diário, os pesquisadores perceberam que um deles, apelidado de “Kerry”, parou subitamente de se locomover na remota ilha canadense de Bathurst, já na etapa final da viagem de ida. Intrigados, perseguiram o sinal até descobrir Kerry no freezer de uma casa. O ganso havia superado tempo ruim, montanhas de gelo e predadores naturais, mas não escapou da mira certa de um esquimó, que o abateu em pleno voo e planejava jantá-lo naquele mesmo dia.

Fonte: Revista Veja, 4 set. 2002, p. 92.

O texto em questão é narrativo e caracteriza-se pelo relato de um fato, isto é, um ganso que fazia parte de uma pesquisa, sendo morto no final da narração. O texto apresenta um espaço concreto, além de demonstrar termos reais que se referem ao mundo realístico. É possível compreender que o texto produzido apresenta durante os enunciados uma relação de anterioridade e posteridade dos fatos ocorridos, em que a predominância do tempo verbal é marcada pelo uso do pretérito perfeito do modo indicativo.

Pode-se dizer que a elaboração de um texto se constitui de uma prática de arquitetura textual em que as modalidades textuais tomam formas e sentidos. Nem sempre confeccionar, tecer ou produzir um texto são tarefas fáceis, constituem-se de um processo dinâmico que os sujeitos colocam em destaque o que sabem, o que precisam adquirir e como podem aprender.

Como é possível perceber ainda, a tipologia está implícita no texto e o texto, como forma concreta ou abstrata da linguagem, estrutura-se por meio dos gêneros textuais, sendo impossível dissociar as tipologias do plano dos gêneros textuais. Isso nos leva a compreender que se faz preciso ensinar o texto como uma representação possível da linguagem, uma forma de comunicação e interação em que os sujeitos se utilizam e produzem socialmente.

Texto 2: O Cortiço

Era um pobre diabo caminhando com os setenta anos, antipático, cabelo branco, curto e duro, como uma escova, barba e bigode do mesmo teor; muito macilento, com uns óculos redondos que lhe aumentavam o tamanho da pupila e davam-lhe à cara uma expressão de abutre, perfeitamente de acordo com o seu nariz adunco e com sua boca sem lábios; viam-se lhe ainda todos os dentes, mas tão gastos que pareciam limados até o meio. Andava sempre de preto, com um guarda-chuva debaixo do braço e um chapéu de Braga enterrado nas orelhas.

Fonte: (AZEVEDO, 1890, p. 22).

O texto de Aluísio de Azevedo é um texto predominantemente descritivo, obedecendo a um processo linear durante a função descritiva, em um contexto linguístico crescente. Há no texto uma noção de anterioridade e posterioridade, em que o uso de adjetivos e locuções adjetivas cumprem a finalidade de situar o leitor das condições, características físicas e psicológicas da personagem na predominância temporal do pretérito imperfeito.

Basta realizar uma leitura do texto para perceber que a predominância da tipologia descritiva se destaca, sem deixar também de narrar as atitudes da personagem. Logo, o texto supramencionado insere-se na ótica da narrativa em que os estados físicos e psicológicos da personagem são apresentados ao leitor.

Texto 3: Implantes dentários

Sabemos que os implantes dentários são usados para substituir eventual perda de dentes naturais. Esses implantes funcionam como os dentes naturais?

Nenhum material até hoje fabricado funcionará como os dentes naturais. No entanto, na maioria dos casos, os implantes, quando indicados, funcionam melhor do que as próteses removíveis convencionais e propiciam ao paciente comer, falar e sorrir sem preocupar-se como possíveis movimentos indesejáveis das ditaduras e das pontes móveis.

(Luís Cohen Rubin)

Fonte: Zero Hora, Porto Alegre, 10 ago. 2020, p. 28.

O plano de elaboração do texto baseia-se na explicação e no esclarecimento sobre os implantes dentários. O texto atende a uma questão de problemática de políticas públicas de saúde, categorizando-se como um texto informativo, inserindo-se nos gêneros textuais de cunho científico-social por abordar uma questão tão urgente e esclarecedora à sociedade.

No texto, há a predominância do tempo verbal do presente do indicativo, além disso, é possível encontrar alguns marcadores argumentativos (*no entanto, e*) que propõem o encadeamento da ideia-síntese defendida pelo autor. É, pois, um texto de cunho social, além de esclarecer sobre a relevância dos implantes e mostrar-se necessário na abordagem das práticas de ensino e aprendizagem.

Texto 4: Sol predominará no Estado

O sol predominará no Estado, por conta de uma massa de ar polar que vai aos poucos perdendo força na costa da Região Sul. A temperatura sobe ao longo do dia, associada com os ventos que sopram do quadrante norte. A segunda-feira ainda permanece ensolarada e com temperatura em elevação. O tempo muda no decorrer da terça-feira, quando uma frente fria chega causando pancadas de chuva na parte central e no norte do Rio Grande do Sul. Entre quarta e quinta-feira, uma nova massa de ar polar chega ao Brasil.

Fonte: Zero Hora, Porto Alegre, 11 ago. 2002, p. 34.

O texto em questão foi produzido sobre a tipologia preditiva, sendo, pois, um texto preditivo que tem como base a orientação e a previsão sobre o tempo. É uma forma textual inserida nos gêneros boletins meteorológicos que apresenta uma causalidade, considerando algumas questões relacionadas ao tempo, há a perspectiva de tempos verbais indicativa de futuro e destacando ainda a descrição de alguns adjetivos.

Os exemplos de textos apresentados narram, descrevem e informam sobre contextos, fatos e situações, baseando-se em um assunto específico e situando as discussões em um tempo. As tipologias não podem ser retiradas dos textos, porque são próprias da produção e cada um deles se insere em um gênero textual específico e propositivo na prática de escolarização.

Na escola, ensinam-se os gêneros textuais e neles estão as tipologias, não sendo possível produzir textos sem que as funções de ler, falar e escrever na instituição escolar promovam um processo de separação das tipologias dos gêneros; essas esferas comunicativas se imbricam na produção dos sentidos que se

pretendem propor aos textos produzidos, mostrando-se tão significantes as necessidades de ensino do texto nas múltiplas aprendizagens.

O trabalho com o texto tem a finalidade de espriar a língua, revelando seus contextos de uso e as funções com os intertextos presentes em níveis variados, considerando que a visibilidade dada ao ensino de língua passa pela prática contínua das reflexões inseridas no plano textual (SOUSA, 2021, p. 96).

A prática textual na escola não tem por base apenas o conhecimento dos textos que circulam na sociedade. É preciso desenvolver um projeto pedagógico e contínuo de leitura, análise e produção, já que o trabalho com o texto deve representar toda a orientação de ensino das atividades de linguagem e, no ensino de língua materna, não se pode omitir, nesse sentido, que os textos trazem para o mundo leitor diferentes contextos e esferas comunicativas.

Os fundamentos teóricos de ensino dos gêneros textuais nas práticas de ensino e aprendizagem são necessários à formação dos sujeitos, não bastando apenas a discussão do texto, claro que é necessária, mas é preciso propor um processo de experiência do texto com o texto, somente aprendemos a produzir bons textos quando as experiências com as esferas comunicativas são autênticas e possíveis.

Não há uma dualidade entre o ensino das tipologias e dos gêneros textuais. Há um exercício coerente e autoformativo capaz de explicar sobre a impossibilidade de colocar os gêneros de textos de um lado e as tipologias textuais de outro; as tipologias e os gêneros imbricam-se. Assim, é possível e preciso ensinar os gêneros de textos na formação linguística dos falantes da língua, reconhecendo que as tipologias estão presentes em todos os modelos de gêneros investigados, revelando como o letramento com os gêneros argumentativos se estabelece, conforme demonstrado na sequência.

Os gêneros argumentativos e o letramento pedagógico

O letramento escolar é multifacetado por apresentar uma diversidade de experiências dos leitores com o plano de recepção, estudo e elaboração do texto. As práticas sociais de leitura e escrita no ambiente pedagógico simbolizam as marcas

possíveis dos letramentos escolares, embora isso não desconsidere a importância de compreender os letramentos em uma concepção social.

Ao trabalhar com os gêneros textuais argumentativos nas práticas de ensino e aprendizagem, os falantes da língua têm a oportunidade de perceber quão inusitado, desafiador e encantador é o mundo da linguagem. Não se trabalha com o texto apenas para cumprir um programa definido pela escola, trabalha-se com o texto, porque nele é possível observar uma multiplicidade de ocorrências oriundas da língua materna que o falante utiliza.

Todos os gêneros textuais apresentam uma organização interna, estruturação dos conteúdos e produção dos sentidos requeridos por cada modelo de texto e essa organização interna não deixa de ser contemplada nos gêneros textuais argumentativos. Ao argumentar por meio dos gêneros, o sujeito apresenta causas e consequências, faz uso dos marcadores argumentativos que funcionam como uma estrutura em que seus pontos são interligados na produção dos sentidos e na progressão do texto.

Nos gêneros textuais argumentativos as ideias são dinâmicas nas formas como tais textos são organizados, além de inserir o leitor na situação-problema textual, compreendendo que os textos argumentativos vão além da “[...] mera informação. Com discurso personalizado, a modalidade dissertativa argumentativa (*sic*) expõe o fato e apresenta um posicionamento do autor do texto sobre este fato explicado. Sua finalidade é a persuasão, a tentativa de convencer o leitor” (VIANA, 2009, p. 16).

Nessa concepção, a escrita e a fala não são modalidades semelhantes na língua, basta perceber que nas práticas de escrita e oralidade os procedimentos de organização do pensamento e da produção dos discursos são particularizados e associados aos contextos e às condições de produção. A escrita sempre está inserida em um contexto diferente da oralidade que se utiliza de outros elementos e inferências para produzir as progressões e retomadas na oralidade.

Os gêneros argumentativos trabalhados na escola são muitos e, quase sempre, o aluno não se dá conta da diversidade de textos que o cerca. O texto funciona no processo de letramento como um artefato verbal carregado de sentidos que são construídos à medida que o leitor é capaz de desvendá-los por meio do ato

da leitura. Escrever um texto não significa apenas produzir códigos verbais para atender a uma demanda; escrever textos exige planejamento prévio, escolhas articuladamente possíveis e execução monitorada.

Ao lançar luzes nas formas de pensar o que venha a ser um texto, há a necessidade também de compreender e discutir o que não pode ser considerado um texto. Logo, um conjunto de frases sem que haja uma unidade de sentido e encadeamento entre elas não pode ser tomado como texto, tampouco um conjunto de palavras que não mantenha aproximação do ponto de vista linguístico, morfológico e semântico de constituição não pode ser entendido também como texto (SOUSA, 2019, p. 19).

Como artefato verbal, o texto precisa ser construído como uma garantia interna de uma unidade de sentido capaz de orientar o leitor no percurso de organização e compreensão das formas linguísticas evidenciadas no plano textual. O trabalho com a textualidade argumentativa mostra-se essencial para ensinar e despertar os alunos a produzirem argumentos ou tomarem outros que fundamentem os próprios mecanismos linguísticos e os sentidos estabilizados no texto.

Não é por acaso que a etimologia da palavra *texto* representa o particípio passado de *textum* do verbo latino *texere*, que em português significa “tecer”. Em outras palavras, não por acaso se diz que a produção de um texto representa um processo de construção dos fios que se interligam para a construção de uma unidade de sentido. Assim, para um tema gerador que oriente a produção do texto, outros discursos vão se interligando, construindo um todo discursivo, uma unidade de sentido possível de emergir os discursos aceitáveis e compreensíveis.

A escola como agência formadora trabalha, continuamente, com os textos diversos e possíveis de ensinar os alunos a construí-los, requerendo elaboração de práticas dinâmicas e diversificadas, visto que, na produção de um texto de quaisquer gêneros, “[...] não basta ir amontoando discursos e juntando sentenças. É preciso submeter o conteúdo e a forma a determinada articulação de sentidos, capaz de dotar o texto de sentido global” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 67).

A compreensão da globalidade do texto passa pela estruturação dos discursos que se organizam no gênero textual estabelecido. A organização desses discursos inseridos nos gêneros argumentativos passa pelo conhecimento e pela produção dos tipos de argumentos que os sujeitos utilizam em suas produções, com fins a promover a argumentação capaz de convencer o interlocutor.

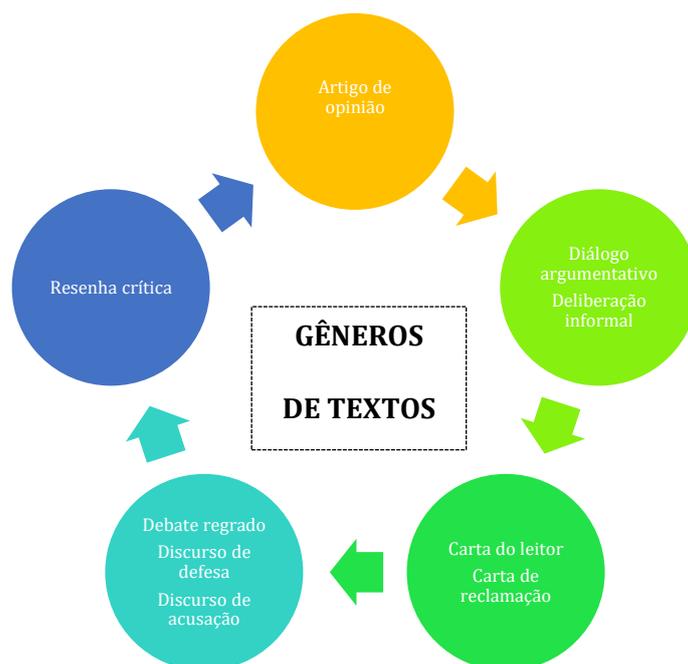
Nos gêneros textuais argumentativos, o produtor do texto apenas realiza uma argumentação convincente quando tem conhecimento de causa do conteúdo e dos discursos que podem ser produzidos, bem como da utilização de diferentes argumentos, como: argumento de autoridade, argumento baseado no consenso, argumento baseado em provas concretas e argumento da competência linguística.

O espaço de amostragem e aprendizagem desses argumentos é o próprio texto. Não se pode falar de texto sem que não se demonstre nele a relevância de construção dos argumentos, visto que “[...] todo texto argumentativo possui uma tese. A tese consiste na posição ideológica ou na conclusão geral a que se chega quando se defende uma questão. É uma afirmação que o sujeito apresenta para a aprovação do interlocutor” (KÖCHE; BOFF; PAVANI, 2006, p. 68).

Os gêneros textuais argumentativos fundamentam-se no desenvolvimento de uma tese que o orador, quem produz o texto ou tem a palavra, envolve o auditório, os interlocutores, no jogo argumentativo, demonstrando as convicções que sobre o assunto e quais são os discursos e argumentos produzidos. O auditório pode recepcionar o dizer do orador ou contrapor-se a ele, revelando suas convicções sobre o assunto discutido.

Argumentar a partir dos gêneros textuais na escola significa instrumentalizar os sujeitos e ampliar as práticas de letramento que se produzem no ambiente escolar. Isso implica na formação de sujeitos responsivos, reflexivos, críticos e capazes de construir seus argumentos na constituição do exercício pleno da cidadania. A prática da argumentação na escola, nesse sentido, possibilita aos sujeitos vivenciarem suas experiências linguísticas à luz da plenitude dos direitos e deveres sociais e linguísticos.

Assim, nesse sentido, evidenciando a importância dos gêneros textuais argumentativos no processo de letramento e formação dos sujeitos, alguns exemplos de gêneros com predominância da argumentação são destacados a seguir. Não se faz neste trabalho a descrição de cada um deles, apenas apresenta-se a finalidade de demonstrar que a diversidade textual de gêneros argumentativos pode ser trabalhada no processo de letramento escolar.

Figura 1: Organograma dos Gêneros Argumentativos

Fonte: Autoria Própria, 2022.

No organograma são apresentados apenas alguns dos gêneros textuais argumentativos que podem ser trabalhados no contexto da sala de aula e na formação das capacidades linguísticas dos alunos, reiterando que, para cada um deles, há um projeto diferenciado de ensino. Além dos gêneros apresentados no organograma, outros modelos textuais podem ser propostos nas aprendizagens.

Os gêneros textuais argumentativos no processo de letramento dos alunos contribuem com as formas de compreensão como os discursos podem ser formulados e estruturados. Não é pretensão deste trabalho discorrer sobre cada um deles de maneira enfadonha, mas sim, demonstrar que as dimensões discursivas argumentativas dos gêneros podem ser propostas no processo de aprendizagem e na ampliação dos letramentos.

Considerações finais

A argumentação está presente nos gêneros categorizados na dimensão argumentativa com a finalidade de ensinar os sujeitos a tomarem decisões em determinadas situações comunicativas da linguagem. Ao trabalhar com os gêneros

argumentativos, sobretudo no contexto da educação básica, o professor oferece as condições possíveis de discussão de problemas sociais controversos.

As práticas de leitura e escrita tornam-se autênticas à medida que os alunos têm a possibilidade de compreender quão encantador e inusitado é o mundo de trabalho com o texto. Quando se escrevem os textos, pensam-se nos interlocutores, colocam-se em destaque conhecimentos de mundo e com os saberes pedagógicos. Ler e escrever, nesse sentido, tornam-se práticas sociais de letramento promovidas pela instituição escolar.

A realização de um projeto de ensino e aprendizagem à luz da produção de textos carece de propósitos planejados e definidos para cada fim. Não ensinamos os gêneros textuais na escola apenas como uma política de inserção dos textos nas práticas escolares; ensinamos que nos textos se podem encontrar as variedades assumidas pela língua e as condicionantes que as práticas pedagógicas de ensino precisam ser reestruturadas.

Ao trazer à baila a importância dos gêneros textuais argumentativos, trazem-se também os contextos sociais e linguísticos de produção dos gêneros argumentativos. Assim, a argumentação está nos textos argumentativos com a finalidade de ensinar os sujeitos a sustentarem, refutarem e negociarem os argumentos que estão sendo estabelecidos na promoção de uma educação linguística capaz de enxergar nos textos o acesso aos conhecimentos dinâmicos de língua materna.

Referências

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira. **Prática textual**: atividades de leitura e escrita. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Ivan Vale de. Competências e saberes compartilhados nos murais didáticos. *In: Seminário de ensino-aprendizagem de Línguas e Literatura; Seminário interação e subjetividade no ensino de Línguas*, 2015. Marabá. Anais. Marabá – PA: UNIFESSPA, 2015.

SOUSA, Ivan Vale de. **Língua Portuguesa em cena: ensino, sujeito e contexto**. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2018.

SOUSA, Ivan Vale de. **Ler e produzir textos: metodologias e orientações no ensino**. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, Ivan Vale de. **Alunos no espelho: coesão e coerência textuais**. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.

VIANA, Júnia Andrade. **Redação para concursos**. Rio de Janeiro: Editora Ferreira, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: texto e discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Submetido em 19 de maio de 2022.

Aceito em 27 de julho de 2022.