

Gramática na Produção Textual: uma proposta funcional e inclusiva

Joina Alves Bomfim¹

¹Universidade Ceuma, São Luís/MA – Brasil

RESUMO – Gramática na Produção Textual: uma proposta funcional e inclusiva. O objetivo deste artigo é analisar como o uso de uma gramática funcional pode contribuir para a formação das competências linguística e textual dos alunos, no que concerne à produção do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que, não obstante os avanços teóricos, a maioria dos alunos brasileiros não apresenta as competências básicas para adentrar a Universidade, conforme os resultados demonstrados no Enem. A investigação é descritiva, possui natureza exploratória e qualitativa. Na análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Jean-Michel Adam, uma vez que o *corpus* da investigação foi constituído de entrevistas e textos.

Palavras-chave: **Competência Linguística. Competência Textual. Ensino de Língua Portuguesa. Gramática. Texto Dissertativo-Argumentativo.**

ABSTRACT – Grammar in Text Production: a functional and inclusive proposal. The goal of this article is to analyze how the use of a functional grammar can contribute to the formation of students' linguistic and textual competences regarding the production of the dissertative-argumentative text, since, despite the theoretical advances, Brazilian students do not present the basic competences to enter the University, according to the results demonstrated in Enem. The research is descriptive, exploratory and qualitative in nature. In the data analysis, the Textual Analysis of Discourses (ATD), proposed by Jean-Michel Adam, was used, since the corpus of the investigation consisted of interviews and texts.

Keywords: **Essay-Argumentative Text. Grammar. Linguistic Competence. Textual Competence. Portuguese Language Teaching.**

Introdução

Este artigo foi construído a partir dos dados de uma tese doutoral que aborda o uso e as contribuições da gramática na produção do texto dissertativo-argumentativo, tendo em conta as dificuldades e a baixa proficiência dos alunos em língua materna, cujas competências linguística e textual têm-se demonstrado aquém do esperado para quem conclui a educação básica. O estudo envolveu duas escolas da rede pública estadual, tendo como sujeitos professores e alunos. A investigação revelou um cenário complexo e controverso, repleto de dúvidas quanto ao quê e ao como ensinar para que os alunos possam formar essas competências e, mais especificamente, o pensamento crítico.

Nesse cenário de incertezas, o estudo também considerou o fato de que a gramática, instrumento utilizado por anos nas aulas de Língua Portuguesa, vem ensejando questionamentos e controvérsias, o que tem desencadeado algumas mudanças nas formas de ensinar, embora nenhuma delas, ao que conseguimos investigar, foi, até o momento, capaz de reverter o quadro de fracasso a que vêm sendo submetidos esses alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares.

Tendo em vista tais controvérsias, neste estudo partimos do conceito de gramática como “[...] saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições de natureza social e antropológica” (Travaglia, 2009, p. 28). Trata-se da gramática internalizada que cada falante possui. E consideramos que, a partir desse saber, os demais tipos de gramática podem e devem ser abordados, levando-se em conta o caráter social da língua e o fato de o Brasil ser um país estratificado.

Convém ressaltarmos que, com a democratização do ensino no Brasil, iniciada nos anos 1990, a escola brasileira começou a receber alunos com origens as mais diversas, do ponto de vista econômico, social e cultural. A essa nova entrada, Arroyo (2010) chama de novos coletivos sociais e, na visão do autor, não obstante a desigualdade que apresentam, têm o direito de se constituírem sujeitos de políticas sociais. Entretanto, na constituição dos currículos e na definição dos critérios de avaliação, suas vozes parecem ter sido ignoradas, pois, segundo Soares (2017), se houve democratização do acesso à escola para as camadas populares, não houve democratização dessa mesma escola, o que resultou no fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas. Conforme a autora, existe um conflito entre o padrão linguístico que a escola usa e quer ver usado e aquele que é utilizado pelos alunos, o que se constitui um fator de censura, estigmatização e fracasso para eles.

O fato é que, antes disso, havia um certo consenso acerca do ensino da norma padrão da Língua Portuguesa e de sua gramática, cujas prescrições não eram questionadas, ao contrário eram consideradas

legítimas. Tampouco havia maiores dificuldades para compreendê-las, pois, ao que pudemos inferir, falantes e gramática provinham de uma mesma origem. Mas, ao adentrarem a escola, aqueles novos sujeitos, histórica e socialmente ignorados, puseram fim a esse consenso. A partir daí, com muita frequência, têm emergido discussões e controvérsias no ensino de Língua Portuguesa, especialmente sobre por que ensinar uma língua a quem já a fala e sobre o como e o quê ensinar.

Isso porque a língua tem natureza social e cultural, e impor um padrão como legítimo poderia ratificar o senso comum de que há culturas superiores e inferiores, embora isso seja feito a bem de uma padronização na modalidade escrita da língua. Como podemos perceber, a questão é linguística, mas é também sociológica, à medida que a escola impõe um padrão linguístico, cujos critérios de escolha são sociais e, por isso mesmo, fortemente corroborados pelo viés econômico, uma vez que se trata da variedade linguística utilizada pelas classes dominantes.

Corroborando tal assertiva, Pierre Bourdieu (1998) demonstra como a Escola reproduz o sistema de classes, quais mecanismos utiliza para selecionar um conhecimento em detrimento de outro, como legitima uma cultura sobre as demais, ao tempo em que introduz na Sociologia da Educação conceitos como *habitus*, violência simbólica, capital econômico, capital simbólico, capital cultural e capital linguístico, conceitos que subsidiaram grande parte desta nossa pesquisa, inclusive porque não se pode tratar de competências linguísticas sem considerar a sociedade na qual a língua se produz.

O fato é que os estudos de Bourdieu abalaram as convicções que vinham norteando o ensino de modo geral e, em particular, o de Língua Portuguesa, até então pautado na norma e na gramática normativa e seu conjunto de prescrições acerca de como falar e escrever corretamente. A isso, acrescentaram-se, ainda, teorias como a pragmática linguística, a análise da conversação, a sociolinguística, entre outras teorias linguísticas, que trouxeram bastantes contribuições teóricas, o que ampliou, significativamente, o objeto de estudo de língua, mas também contribuiu para fazer ruírem as concepções que embasavam seu ensino.

Os resultados disso são muito evidentes quando os alunos são avaliados. No Brasil, isso se mostrou com mais nitidez após a reforma da educação, realizada na década de 1990, quando o Estado brasileiro definiu as políticas avaliativas de larga escala, as chamadas avaliações estandardizadas. Os resultados se constituíram uma forma de evidenciar e institucionalizar o fracasso dos alunos da escola pública, uma vez que os baixos desempenhos vêm se mantendo desde então, conforme demonstram os resultados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em termos percentuais, é importante lembrar que no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2013 até 2017, o número de alunos que alcançou o nível máximo de proficiência em relação ao to-

tal de redações corrigidas, ou seja, a nota 1.000, é quase insignificante em relação ao total de redações corrigidas (MEC/INEP, 2017). Além de haver um declínio a cada ano, de 2009 a 2017, neste último ano, nenhum aluno alcançou a pontuação máxima. Por outro lado, o percentual de redações na faixa mínima de proficiência é bastante significativo, se comparado ao de proficiência máxima. Isso significa que a maioria dos alunos que se submete ao exame não formou as competências necessárias para ser proficiente na própria língua materna.

Enquanto isso, os estudiosos da língua debatem teorias que, muitas vezes, parecem não ter chegado à escola, pelo menos não com a profundidade necessária que propicie aos professores discernimento quanto ao quê e ao como devem ensinar para que o aluno adquira as competências comunicativas. E, no afã de fazer com que o aluno adira à chamada norma culta da língua, corre-se o risco de impor que ele aprenda e apreenda um padrão linguístico que lhe é estranho sem considerar que ele já possui uma gramática internalizada (Possenti, 1996; Travaglia, 2009), que deve ser o ponto de partida para seu aprendizado, e que ele é um falante, em muitos casos, hábil na comunicação, usando a forma de expressão que se constitui o *habitus* adquirido no seu meio (Bourdieu, 1998).

Tendo em vista tais questões, o estudo teve como problema da pesquisa a seguinte questão central: como o uso da gramática pode contribuir para a formação das competências linguística e textual dos alunos? Outras questões também são complementares ao estudo, dentre elas, destacam-se: como os professores estabelecem suas representações discursivas acerca do ensino de Língua Portuguesa, no que concerne ao uso da gramática? Como tornar mais funcional o uso da gramática na produção textual?

Considerar todas essas questões, depende, em grande parte, não só das concepções que os professores têm sobre como ensinar e aprender, mas, principalmente, sobre gramática e linguagem. Em vista disso, o objetivo geral do estudo consistiu em analisar como o uso da gramática pode contribuir para a formação das competências linguística e textual dos alunos, na produção do texto dissertativo-argumentativo. Já os objetivos específicos foram: analisar as representações discursivas de professoras e alunos acerca do ensino de Língua Portuguesa; apresentar orientações didático-metodológicas para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Motivaram a pesquisa os milhares de jovens alunos brasileiros que precisavam e precisam ainda desenvolver a competência comunicativa, especialmente as linguísticas e textuais, tão exigida em exames, concursos, mercado de trabalho etc. As camadas populares se concentram, sobretudo, por alunos da escola pública, evidentemente, aqueles que mais precisam desse desenvolvimento. Nesse contexto, as escolas maranhenses, onde a pesquisa foi realizada, eram e continuam sendo parte inexorável dessa realidade com desempenhos cuja média, nos últimos dez anos, esteve sempre em torno de 50% do total da avaliação, tanto nas provas envolvendo toda a Área de Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias (MEC/INEP, 2007; 2014; 2017), quanto na escrita da redação, expondo um quadro de fracasso e exclusão, no que tange à ocupação das vagas nas universidades, o que leva a pressupor que ocorra também no acesso a postos de trabalhos.

O estudo espera contribuir como aporte teórico e didático-metodológico para os professores de Língua Portuguesa, por meio do diálogo e da socialização da didática e de uma prática de ensino mais funcional e inclusiva que reverbere no processo de ensino e aprendizagem de forma mais efetiva. Para isso, estrutura-se da seguinte forma: introdução; metodologia do estudo; gramática e competência comunicativo-discursiva; representações discursivas de professoras e alunos sobre o uso da gramática; orientações didáticas para a produção do texto dissertativo-argumentativo; considerações finais.

Metodologia do Estudo

Esta pesquisa teve fins exploratórios e descritivos. Conforme Gil (2012), um estudo configura-se exploratório quando a finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. É descritivo, na medida em que se inscreve no campo das pesquisas que se propõem a descrever as características de um grupo (Gil, 2012). Nesse caso específico, o recorte são as representações discursivas de professores e alunos, cujos textos dissertativos-argumentativos também foram objeto de análise.

No que tange à abordagem, a pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2013, p. 21). Essa opção levou em conta o tipo de respostas que se pretendeu obter em relação à forma como professores e alunos se expressam diante das práticas de ensino desenvolvidas em Língua Portuguesa, o que não é possível medir, mas em que é possível interpretar e descrever os significados dos discursos desses sujeitos.

Quanto ao método de análise, foi utilizada a Análise Textual dos Discursos (ATD), uma vez que se trata de “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos” (Adam, 2011, p. 13). A opção por essa metodologia decorre também do fato de que a linguagem e o discurso, como objetos de comunicação, “[...] são também relações de poder simbólico onde se realizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos” (Bourdieu, 1998, p. 24). Ademais, a ATD incorpora a visão de como o texto constrói um significado, ao mesmo tempo em que considera o papel da Linguística textual (LT) no que “[...] concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados” (Adam, 2011, p. 63).

Assim, a ATD considera que “Todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados” (Adam, 2011, p. 173). Em vista disso, a análise incorreu sobre as Re-

apresentações Discursivas (RDs) dos sujeitos da pesquisa. Conceitualmente, “[...] toda representação discursiva [RD] é a expressão de um ponto de vista [PDV] [...]” (Adam, 2011, p. 113).

Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professoras e 10 (dez) alunos, dos quais 5 (cinco) com maior desempenho e 5 (cinco) com menor desempenho. O corpus de análise para a construção da tese foi constituído de duas formas: 1) Rds das professoras de Ensino Médio e dos alunos; 20 (vinte) textos produzidos pelos alunos, dos quais 10 (dez) foram produzidos sem o uso de esquema cognitivo do texto argumentativo e os outros 10 (dez) foram produzidos a partir de um esquema cognitivo que propusemos. Para este recorte, utilizamos apenas um texto que exemplifica o trabalho e do qual partimos para as orientações tanto dos primeiros quanto dos demais. Os nomes utilizados são pseudônimos, tendo em vista o sigilo da pesquisa. E as categorias que norteiam o estudo que ora se apresenta, apresentamos no seguinte quadro:

Quadro 1 – Competências e categorias das RDs

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVO /DISCURSIVAS	CATEGORIAS
Competência gramatical/linguística	Articulação da gramática internalizada às gramáticas formais Utilização da gramática normativa
Competência textual	Metodologias utilizadas para trabalhar a dimensão textual argumentativa e socio-pragmática.

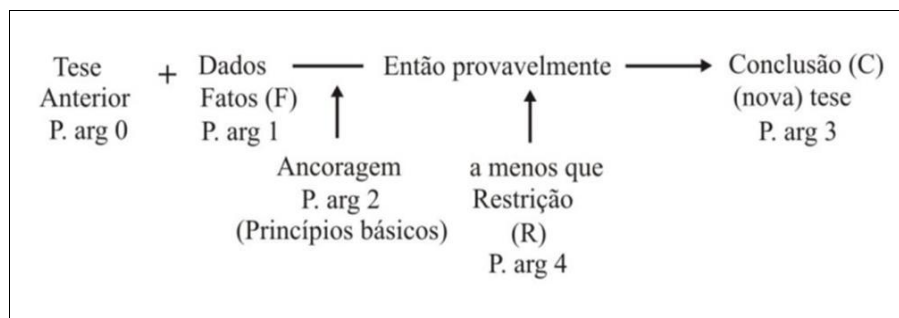
Fonte: Elaboração da autora (2018).

Essas categorias definiram as questões para a entrevista semiestruturada, cujas respostas nos deram as RDs das professoras e alunos participantes da pesquisa, o que foi muito importante para compreendermos como transcorrem, muitas vezes, as aulas de Língua Portuguesa e quais perspectivas estes sujeitos podem ter no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, conforme passamos a descrever.

Embora tenha sido um roteiro de entrevistas com 22 questões, neste artigo, reduzimos as questões para efeito de síntese do estudo. Para as professoras, estabelecemos as seguintes questões: Como articula a Gramática Internalizada às gramáticas formais? Utiliza a Gramática Normativa? Se sim, com que frequência? Para os alunos, as questões foram as seguintes: 1) Seu professor utiliza a Gramática em sala de aula? Em caso afirmativo: Com que frequência? Como ele a utiliza? 2) Quais atividades linguísticas são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa?

Para a produção do texto dissertativo-argumentativo, consideramos este esquema cognitivo em que o autor apresenta os procedimentos argumentativos que vão de 0 a 4:

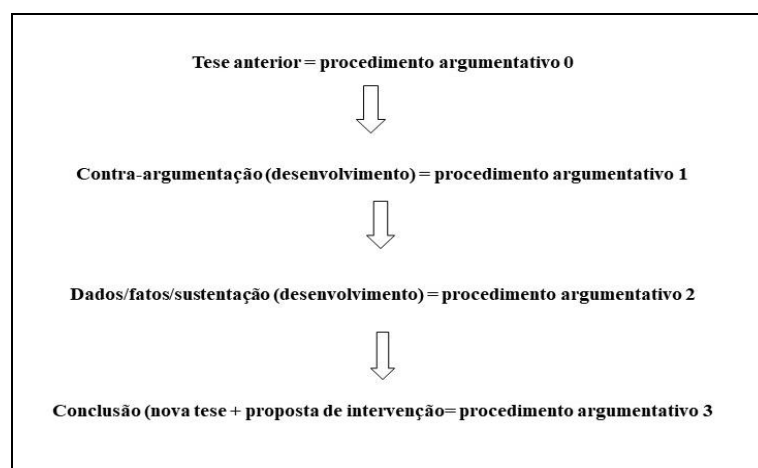
Figura 1 – Esquema 22



Fonte: Adam (2011, p. 234).

A partir desse, elaboramos outro esquema, incluindo a proposta de intervenção que é exigida deles no Enem e disponibilizamos à professora para que ela utilizasse em sala de aula, o que foi feito, conforme apresentaremos na análise e discussão dos resultados.

Figura 2 – Esquema argumentativo 1



Fonte: Adaptado do esquema 22 (Adam, 2011, p. 238) pela autora.

Para efeitos didáticos e uma melhor compreensão, desenvolvemos e organizamos os conceitos básicos que subsidiam este estudo na seguinte ordem: os conceitos de gramática; o que significa competência; e em que consistem as competências que desejamos formar nos alunos, ao trabalhar o texto dissertativo-argumentativo.

Gramática e competência comunicativo-discursiva: conceitos básicos

Como referimos na introdução, partimos da gramática como o saber linguístico de natureza social e antropológica que o falante de

uma língua desenvolve e, inclusive, é imposto pela sua dotação genética humana (Travaglia, 2009). Esse saber a que o autor se refere é a gramática internalizada (GI) que independe de escolarização ou de quaisquer processos de aprendizagem sistemáticos, mas da ativação e do amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (Travaglia, 2009).

Outro conceito importante diz respeito à gramática normativa (GN), entendida como “[...] aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. [...] é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade” (Travaglia, 2009, p. 28-29). Aqui, o que mais questionamos são os critérios de escolha por esse padrão, que não ocorre em função de uma questão meramente linguística, mas ao fato de que essa variedade linguística é utilizada pelas classes mais abastadas. Isso faz com que os alunos de outras classes sejam considerados incompetentes no uso da língua materna, quando, na verdade, estão sendo compelidos a usar uma variedade linguística que não lhes é familiar, embora seja necessária.

Ao tratarmos de competências, consideramos, inicialmente, o seguinte conceito geral: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.)” (Perrenoud, 1999, p. 30). Nessa mobilização, quando se trata da língua, exige-se dos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa, que corresponde à capacidade de o usuário de uma língua empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação (Travaglia, 2009).

Ao lado dessa competência está necessariamente a competência discursiva que consiste na capacidade de o usuário, produtor ou receptor de texto contextualizar sua interação por meio da linguagem verbal, adequando seu produto textual ao contexto da situação (Travaglia, 2009). Ambas podem ser igualadas e implicam as competências gramatical ou linguística e a competência textual.

Por competência gramatical, entendemos a “[...] capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais [...] pelo estabelecimento e uso de regularidades linguístico-discursivas” (Travaglia, 2009, p. 97). Quanto à competência textual, corresponde à “[...] capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos pelo estabelecimento e uso de regularidades e princípios de organização e construção do texto e funcionamento textual (Travaglia, 2009, p. 97-98).

Mas, ao pensarmos em competência, não podemos deixar de lado alguns conceitos de Bourdieu, haja vista a complementaridade na compreensão desta investigação, especialmente quanto ao lugar social que os alunos de camadas menos elevadas ocupam e como isso se reflete em suas práticas de linguagem. Assim, são importantes:

O *capital cultural*, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares [...] o *capital social*, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos; o *capital simbólico*, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social) (Bourdieu, 1984 apud Thiry-Cherques, 2006, p. 39, grifo nosso).

Quando se trata de linguagem, é importante considerarmos que “O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação inculcadora duradoura em matéria de linguagem” (Bourdieu, 1998, p. 50). Isso implica entender o conceito de *habitus* proposto pelo autor. Para ele, “[...] o *habitus* é um capital que, sendo incorporado, apresenta-se com a aparência de algo inato” (Bourdieu, 1983, p. 104). Ainda quanto a isso, afirma serem “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis [...] princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo” (Bourdieu, 1983, p. 88).

Ocorre que a escola não vem cumprindo a contento esse papel de inculcar a língua padrão nem forjar outro *habitus* nos alunos. Aí recorremos a outro importante conceito do autor e que integra o capital cultural: o capital linguístico. Esse capital ocorre dentro do que ele chama de mercado linguístico onde se criam “[...] as condições de uma concorrência objetiva na e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social” (Bourdieu, 1983, p. 42).

E nas trocas sociais, é preciso pensar o papel das relações de força dos sistemas simbólicos, dentre os quais destacamos a língua porque, por meio dela, é possível se estabelecer a dominação de uma classe sobre outra, à medida que se impõe ou se legitima uma variedade linguística, em detrimento das demais. Para Bourdieu (2002), quando os sistemas simbólicos cumprem a função de dominação de uma classe sobre outra, ocorre violência simbólica.

Os alunos precisam atuar nesse mercado linguístico, onde se submetem a uma concorrência pelos lucros de distinção. E o fazem de forma profundamente desigual. Essa desigualdade faz com que não consigam se expressar nem argumentar na mesma medida do que necessitam. E “[...] não é por acidente que os filhos das classes dominantes têm mais sucesso na cultura escolar” (Busetto, 2006, p. 128). No mercado linguístico, os alunos das classes menos favorecidas têm contra si o capital cultural e linguístico de baixo prestígio e o fato de que não conseguem aprender a língua padrão nem sua gramática. E, para mudarem de *status quo*, eles precisam dominar essa gramática e demonstrar que possuem a competência comunicativo-discursiva, que se deve materializar na produção do texto dissertativo-argumentativo, o que, em geral, é solicitado em avaliações.

Mas, segundo Bourdieu, a cultura dominante dissimula a função da divisão na função de comunicação. Isso significa que “[...] a cultura que une (intermediário da comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções” (Bourdieu, 2011, p. 11). É dentro dessa função que uma classe domina a outra e institui-se a chamada violência simbólica, ou seja, quando os sistemas simbólicos cumprem a função política de instrumentos de dominação ou de legitimação de uma cultura, reforçando as relações de força (Bourdieu, 2011).

Essas relações de força evidenciam-se muito fortemente no Enem. Por isso mesmo, neste estudo, a metodologia de aplicação da gramática, em quaisquer das suas modalidades, toma como base o texto argumentativo. Mas a terminologia utilizada no estudo é texto dissertativo-argumentativo, conforme adota o Manual do Enem. Optamos por este uso, não por considerar a dissertação como uma tipologia textual, mas como uma técnica de redigir, inclusive porque “[...] todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores argumentativos” (Adam, 2011, p. 122). E, na escola, a dissertação parece ser a técnica mais utilizada para se trabalhar a argumentação na escola. E argumentar é “[...] orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo” (Koch, 2011, p. 17, grifo da autora). Acrescentamos ainda:

[...] a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meios das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual (Koch, 2011, p. 21).

Com relação a essas articulações argumentativas, destacamos que a especificidade do texto argumentativo reside no fato de que nele predominam as sequências argumentativas em sentido estrito, cujos procedimentos de construção são predominantemente argumentativos (Adam, 2011). Para ele, a forma como vão sendo organizadas no texto as informações também indica a organização das sequências textuais que correspondem ao plano de texto elaborado a partir das intenções de quem escreve.

Adam alega que a argumentação põe em evidência dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese. Depois conclui: “Propus dar à sequência argumentativa prototípica completa uma forma que deixe lugar para a contra-argumentação” (Adam, 2011, p. 234). Nesse sentido, ele cita:

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-

argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresentam-se como irrefutáveis (Moeschler, 1985, p. 47 apud Adam, 2011, p. 234).

O mais importante quando se trata de trabalhar a gramática é percebê-la no texto, como parte das estratégias e dos mecanismos de construção, nas operações de ligação em que se vai forjando a textualização. E para trabalhar a gramática na produção textual, em qualquer de suas formas e modalidades, é preciso, sobretudo, que se tenha um diagnóstico detalhado da realidade linguística dos alunos. Só a partir disso, será possível realizar atividades que contribuam para que eles ampliem suas experiências linguísticas, o conjunto de recursos expressivos e a formulação de hipóteses gramaticais. Isso requer um trabalho contínuo e gradativo. Assim, se o ensino da gramática pura e simples não contribui efetivamente, é preciso pensá-la em períodos mais avançados da construção do texto, na medida em que se estabeleça um trabalho de reestruturação e recomposição deste (Franchi, 2013). Essa estratégia vai se materializar na próxima seção.

Representações discursivas de professoras e alunos sobre o uso de gramática

Norteiam esta seção, as RDs das professoras e dos alunos acerca do uso da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como referência as competências gramatical/linguística e a competência textual, que compõem a competência comunicativo-discursiva e, posteriormente, apresentamos algumas orientações didáticas para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Para se trabalhar as gramáticas formais, é necessário partir da GI dos alunos e, posteriormente, articulá-la às gramáticas formais. No tocante a isso, as Rds das professoras nos dão algumas sinalizações de como isso ocorre. Das quatro professoras entrevistadas, uma afirma partir da gramática normativa, outra compara as gramáticas e as demais consideram a GI, à medida que uma combate o preconceito linguístico e a outra parte da variedade linguística usada pelos alunos, conforme transcrevemos:

Clarice: Procuo não constranger os alunos e combato sempre o preconceito linguístico. Mostro que o que aprendemos em nossa casa com os familiares e amigos não precisa ser rejeitado, mas que é necessário estar ciente das regras da gramática normativa porque sempre precisamos dela nas mais diversas situações do cotidiano.

Violeta: Normalmente, eu começo a minha aula explicando o fenômeno da linguística e pegando, às vezes, textos que não contemplem necessariamente a variedade culta da língua e pegando, às vezes, as contribuições de um aluno falando alguma frase em sala de aula, né? Mostrando que ali existe sentido sim, que há legitimidade naquele discurso, e, há situações em que ele deve, necessariamente, empregar uma forma mais culta que é a norma de prestígio.

Laura: Eu ensino mostrando a gramática normativa e contextualizando o seu uso diário.

Marina: Eu ensino comparando as duas, em exemplos.

No tocante às duas primeiras Rds, concordamos que não constar os alunos é importante, assim como também é importante que eles compreendam a necessidade de aprender a GN também. Pode-se dizer que é uma boa discussão a se ter com os alunos, sugerimos, apenas, que sejam apresentadas propostas concretas para além da exposição e que os conduza a um exercício mais pragmático de situações de uso da variedade padrão. Concordamos, também, que partir de exemplos que não contemplem a variedade padrão, culta na terminologia da professora, é um caminho metodológico que pode contribuir para a construção da competência linguística, mas a expressão *às vezes* indica que isso não ocorre sempre. A partir disso, podemos inferir que, em algumas ocasiões, a GN aparece pura e simplesmente, não obstante a pouca familiaridade que os alunos tenham com a variedade linguística que ela representa.

Com relação à professora Laura, que afirma partir da GN, as predicações com os gerúndios *mostrando e contextualizando*, como a forma verbal já indica, apontam para um processo contínuo em que ela utiliza metodologias que não partem da GI, que corresponde à variedade linguística que eles já utilizam e dominam. Ensinar partindo de uma gramática alheia aos alunos pode dificultar o aprendizado da língua padrão.

Observemos o que diz uma das alunas acerca do que a professora lhes ensina:

Andrea: Sim, questão da gramática, a gente trabalhava, até agora eu vejo que é o mesmo esquema de colégio particular. A gente trabalha o conteúdo, ou faz um trabalho ou faz uma prova, como a professora [...] faz. Ela dá um questionário com várias frases pra gente ir modificando, pegando o... ver, classificar tudo direitinho. Então, ela realmente não usa o livro, porque o livro é muito resumido. Questões gramaticais, o livro só possui regras gramaticais e quando ela traz as atividades de casa, geralmente é de sites de língua portuguesa ela traz pra gente buscar no livro as respostas, das regras. Por exemplo, o assunto de concordância nominal ela trouxe uma folha de 40/45 questões para a gente responder ele, a folha, de acordo com as regras que estão no livro, porque em questão de atividade o livro não possui muito, ele não trabalha muito o... geralmente são 5 a 6 questões do livro.

A RD da aluna nos mostra uma metodologia de resolução de questões, mas também uma de modificação de frases. Essa última pode gerar efeitos mais eficazes. A primeira, entretanto, pode ou não contribuir para a competência linguística, a depender do tipo de questões. E, segundo a aluna, a professora não se apoia no livro didático porque este só contém *regras*, o que significa que a GN predomina nele. Mas essa gramática também costuma estar nas listas de exercícios complementares, os quais, na maioria das vezes, são repetitivos e não incluem o entendimento dos mecanismos linguísticos da construção do texto. Exemplo disso são os processos de coordenação e subordinação, cujo estudo é feito do ponto de vista da classificação de orações e da nomenclatura, conforme aparecem descritos nos planos de ensino que analisamos. Mas os alunos entrevistados não conseguem sequer se referir nominalmente à classificação de uma oração, de modo que ouvimos e lemos expressões e termos inexistentes na

gramática ou, ainda, a junção de termos improváveis do ponto de vista da sintaxe.

Mas quando questionados quanto ao que gostariam de aprender, as RDs revelam que eles não sabem responder e nem mesmo sugerir o que precisam aprender ou como gostariam de ser ensinados. Por outro lado, segundo as suas próprias declarações, as professoras entrevistadas na presente pesquisa incluem nas suas aulas alguns pontos nevrálgicos sem os quais o ensino de nenhuma língua pode lograr êxito. As RDs dos alunos confirmam isso, conforme vimos com relação à articulação entre a Gramática Internalizada (GI) e a gramática formal e à finalidade de o ensino constituir-se o aprendizado da norma padrão.

Não obstante, na observação de aulas e na análise do plano de ensino das duas escolas campo de pesquisa, no que diz respeito às metodologias utilizadas, constatamos o predomínio de uso de nomenclaturas e a pouca especificidade requerida, quando se trata de trabalhar recursos e mecanismos linguísticos na produção textual, o que, de algum modo, confirma os resultados do Enem. Além disso, as entrevistas com os alunos e a análise dos textos produzidos por eles evidenciaram que, em se tratando de desempenho, estão muito aquém do que se espera de um aluno que está concluindo a Educação Básica, que passou doze anos da sua vida na escola e deveria sair proficiente na sua própria língua.

Por outro lado, no que concerne ao uso da gramática, a proposta desse estudo é a de que, mantendo-se o foco no processo de construção dos textos, nos seus mecanismos de articulação, de progressão, na escolha lexical, com lugar especial no texto argumentativo, é possível elevar a competência comunicativa dos alunos. Afinal, a linguagem é uma forma de agir no/sobre o mundo e ensinando-lhes isso, os professores terão cumprido o seu papel na transformação da realidade daqueles a quem muito tem sido negado em um país marcado pela desigualdade e pela estratificação social. Dada essa importância, passamos à análise dos textos.

Análise e orientações didáticas para a produção do texto dissertativo-argumentativo

A realidade observada durante a investigação não se mostrou eficaz no que concerne aos procedimentos didático-metodológicos de trabalhar a argumentação. Isso se mostra nos textos que analisamos, cujos problemas são visíveis de diversas formas, evidenciando dificuldades ortográficas, gramaticais e conceituais que se mantiveram mesmo utilizando o esquema cognitivo que propusemos. Mas, dado o período da pesquisa ter sido marcado por greves e atividades extraclasse, não observamos muitas aulas. Mas as que observamos eram mais voltadas à metalinguística, ou seja sobre os fenômenos da língua, como regências verbal e nominal, embora os exemplos dados articulassem a GI à GN.

Na primeira escola, na observação da aula destinada à produção textual, a professora colaboradora ponderou sobre a proximidade de realização do Enem. Por esse motivo, achou por bem falar de produção textual aos alunos. Todavia não houve nenhuma produção textual, no sentido literal dos mecanismos de articulação do texto. A aula foi sobre as competências requeridas na produção textual do Enem, explicadas com as palavras da professora, como recomendações. Para isso, ela se baseou na Cartilha do Participante no Enem, em que consta o seguinte:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (Brasil, 2016, p. 7).

Essas recomendações são importantes, mas acrescentamos que as aulas de produção textual deveriam constituir-se no cerne do ensino de Língua Portuguesa. O ensino de qualquer norma não pode estar dissociado da produção de texto, sob pena de tornar-se uma mera abstração. Estas normas, oriundas do Manual de Redação do Enem daquele ano, referem-se a um texto pronto e acabado, mas elas não descrevem o processo. Eles precisam saber o que é uma tese, em que consiste a argumentação, como se constrói a contra-argumentação para que o texto seja, efetivamente, argumentativo e quais elementos linguísticos podem e devem ser utilizados para isso. Usar um texto de base com esses elementos seria importante para que eles observassem o que cada um desses elementos se constitui na prática.

E é nesse processo de construção do texto que essas normas vão-se consolidando, é nele que o aluno pode apreender os mecanismos de articulação e defender seus pontos de vista. É no esboço de mapeamento das ideias, no uso dos conectores, dos organizadores textuais, no encadeamento textual, que se vai construir o sentido e tornar o discurso eficaz naquilo a que se propõe. Esse tipo de aula não tivemos a oportunidade de observar, o que não significa que não ocorra.

O que constatamos, efetivamente, é que essa aula, em vez de trabalhar a produção textual, trabalhou texto sob a perspectiva metalinguística. Falou-se sobre texto, mas não se produziu um texto nem se tomou como base um texto. E o processo de construção de um texto envolve muitos fatores aos quais professor e aluno devem estar atentos, uma vez que os elementos linguísticos sempre são utilizados em função de uma intencionalidade discursiva. O objetivo é influenciar o interlocutor, o leitor. Mas a forma como esses elementos vão

sendo dispostos é que vai definir o plano de texto, as estratégias argumentativas nesse caso específico.

Quando se trata de trabalhar a gramática, o mais importante é percebê-la no texto, não como pretexto, como um corpo que se dissecava, mas como parte das estratégias e dos mecanismos de construção dos sentidos, nas operações de ligação em que se vai forjando a textualização. Isso significa que mesmo a metalinguagem só pode ser utilizada sob material concreto, de preferência partindo, inicialmente, dos textos produzidos pelos próprios alunos. Ao ensinarmos uma língua, não podemos prescindir de um laboratório vivo. O aluno deve perceber que um texto oral ou escrito é uma construção e nessa construção não há significados fixos, que não possam ser modificados e que a gramática não é uma receita a ser decorada, mas contém as formas de articulação da língua.

Na segunda escola, onde foi desenvolvida a investigação, percebemos maior espaço destinado à produção textual, embora com resultados pouco satisfatórios. No primeiro texto a que tivemos acesso, a proposta da professora foi de que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo cujo tema foi o suicídio, pois, segundo ela, a cidade tem um número significativo de casos e as divergências de opinião acerca da temática são grandes.

Todavia, nesses textos, mesmo naqueles considerados melhores, as sequências utilizadas, quando muito, eram explicativas. Não havia teses bem definidas nem argumentação sólida, e a contra-argumentação, basicamente, era inexistente. Para contribuir com o trabalho da professora, a partir dessa realidade, elaboramos um quadro, no qual fomos construindo para uma proposta de contra-argumentação cada argumento elaborado pelo aluno, conforme apresentamos abaixo. O texto do aluno foi transcrito na íntegra, mas os conectivos foram ressaltados em negrito, inclusive os da proposta de argumentação, como forma de dar destaque aos mecanismos de articulação textual utilizados e que definem o tipo de sequências textuais do texto.

Quadro 2 – Proposta de contra-argumentação

UM DOS MELHORES TEXTOS DOS ALUNOS	PROPOSTA DE CONTRA-ARGUMENTAÇÃO
Suicídio: pior opção Dor, desespero, angústia. São essas as sensações que muitas vezes levam uma pessoa a cometer suicídio. Temos nos jovens vítimas mais suscetíveis, por estarem expostos a mudanças e problemas, e é quando vêm como libertação tirar a própria vida. E é a esse 'mal do século' que devemos nos informar para que não sejamos mais uma vítima.	Todavia a indiferença de familiares, amigos e profissionais da escola, e a falta de informação, por exemplo, fazem com que estas sensações ou sentimentos não sejam percebidos. Por isso é preciso que escola e famílias abordem o tema e juntas criem mecanismos de informação e prevenção mais eficazes.
A juventude é marcada por mudanças cruciais na vida do indivíduo. Comportamento, relacionamento, mudanças	Embora as mudanças façam parte de um processo natural da vida humana e os padrões sejam culturais, é necessário um

físicas são fatores que influenciam muito a vida desses adolescentes. E dessa busca interminável para se 'encaixar' no que a sociedade impõe, pode-se gerar distúrbios, transtorno e até mesmo depressão.	acompanhamento da parte da família e da escola, ambos devem estar prontos a ouvir, aconselhar, informar e apoiar os jovens com relação àquelas mudanças que lhes afetam e quanto aos padrões em que não se encaixam.
A escola torna-se o lugar mais influente na vida do jovem, e por esse motivo pode acabar sendo o ambiente para a prática de bullying, cyberbullying, isolamento social. Somando esses fatores ao fato de que muitas vezes as relações familiares não são saudáveis, encontramos os motivos apontados como fatores que levam ao suicídio entre os jovens.	Mas é justamente por ser o local de influência para os jovens que a Escola pode explorar melhor esse papel, promover campanhas preventivas, trabalhar conteúdos que desenvolvam competências como respeito e alteridade no trabalho em grupo, o que contribuiria muito para unir teoria e prática de combate ao suicídio. Sobre tudo é importante que alerte as famílias quanto aos indícios de transtornos decorrentes de problemas familiares.
Em vista disso, são necessárias medidas para nos orientar e combater esses problemas que rodeiam os jovens, como palestras nas escolas quanto à importância e preservação da vida; disponibilidade de psicólogo e psicopedagogo à disposição dos alunos; orientação quanto à observação de comportamento anormal de alguns jovens; aproximação e conhecimento por parte dos pais quanto à vida dos filhos. É importante que o jovem se sinta amparado e protegido, pois o suicídio é a pior opção.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2018).

Neste texto, predominam sequências explicativas, o que foi sendo destacado no texto da aluna, incluído no lado esquerdo do Quadro 2. Inclusive, ela usa mais conjunções finais e para explicar o porquê de se fazer algo ela utiliza *por* e *pois*. A tese pode-se dizer que está dispersa, mas se poderia resumi-la da seguinte forma: “Dor, desespero e angústia são sentimentos que, muitas vezes, levam uma pessoa a cometer suicídio”. Mas não há contra-argumentação, o que faria o texto, de fato, argumentativo. Todos os parágrafos, ou todas as sequências, são no sentido de explicar o suicídio e não de apontar argumentos contrários às razões que vão sendo estabelecidas. Há pouco uso de articuladores textuais, o que se vai mantendo nos outros textos produzidos na aula. O plano de texto é: tese – sequência explicativa 1 – sequência explicativa 2 – conclusão. Após o exercício da contra-argumentação, o texto ficou da seguinte forma:

Quadro 3 – Texto com a contra-argumentação

Dor, desespero, angústia. São essas as sensações que muitas vezes levam uma pessoa a cometer suicídio. Temos nos jovens vítimas mais suscetíveis, por estarem expostos a mudanças e problemas, e é quando veem como libertação tirar a própria vida. E é sobre esse ‘mal do século’ que devemos nos informar para que não nos tornarmos mais uma vítima.

Todavia a indiferença de familiares, amigos e profissionais da escola, e a falta de informação, por exemplo, fazem com que estas sensações ou sentimentos não sejam percebidos. Por isso é preciso que escola e famílias abordem o tema e juntas criem mecanismos de informação e prevenção mais eficazes.

Em geral, a juventude é marcada por mudanças cruciais na vida do indivíduo. Comportamento, relacionamento, mudanças físicas, todos podem ser fatores que influenciam muito a vida dos adolescentes. E na busca interminável para se ‘encaixar’ no que a sociedade impõe, pode-se gerar distúrbios, transtorno e até mesmo depressão.

Embora as mudanças façam parte de um processo natural da vida humana e os padrões sejam culturais, é necessário um acompanhamento da parte da família e da escola. Ambos devem estar prontos a ouvir, aconselhar, informar e apoiar os jovens com relação àquelas mudanças que lhes afetam e quanto aos padrões em que não se encaixam.

Nesse sentido, A escola torna-se o lugar mais influente na vida do jovem, e por esse motivo pode acabar sendo o ambiente para a prática de *bullying*, *cyberbullying*, isolamento social. Somando esses fatores ao fato de que, muitas vezes, as relações familiares não são saudáveis, encontramos os motivos apontados como fatores que levam ao suicídio entre os jovens.

Mas é justamente por ser o local de influência para os jovens que a Escola pode explorar melhor esse papel, promover campanhas preventivas, trabalhar conteúdos que desenvolvam competências como respeito e alteridade no trabalho em grupo, o que contribuiria muito para unir teoria e prática de combate ao suicídio. Sobretudo é importante que alerte as famílias quanto aos indícios de transtornos decorrentes de problemas familiares.

Fonte: Modificado pela pesquisadora (2018).

Em face às dificuldades de argumentar e de obedecer às etapas de um raciocínio argumentativo, evidenciadas nos textos dos alunos, propusemos a uma das professoras participantes do estudo o trabalho com esquemas cognitivos. Adam (2011) propõe o uso desses esquemas pelo fato de o contradiscurso ou a contra-argumentação serem fundamentais na construção do texto argumentativo. Entre outras vantagens, isso fornece meios práticos de os alunos construírem os textos com mais segurança. Com base na leitura deste autor, foram elaborados dois esquemas para que ela aplicasse aos alunos, mas ela optou por apenas um deles, exposto na Figura 1 (p. 7), na metodologia deste estudo.

O esquema que propusemos foi adaptado do esquema 22 de Adam, ao qual acrescentamos à conclusão uma proposta de intervenção nos moldes propostos pelo Enem porque, segundo grande parte dos alunos, esta se constituía a grande dificuldade deles na produção textual. O tema proposto para o texto foi Identidade de Gênero. Dos dez alunos participantes, somente dois compreenderam do que se tratava, os demais escreveram sobre ideologia de gênero. Dos oito que utilizaram esse tema, dois o defendiam, como se fosse uma expressão

científica, e o restante enveredou pelo discurso de que é algo que veio para destruir a família e de que não é relevante discutir gênero na escola porque é um conteúdo de doutrinação. Nenhum deles demonstrou conhecimento de que ideologia de gênero não é um termo científico, mas surgido nos anos 1990 a 2000, oriundo do discurso de setores conservadores da Igreja Católica e assumido por partidos de extrema-direita no mundo.

E ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, constatamos que o esquema funciona melhor no que tange aos aspectos formais do texto, haja vista que eles buscaram seguir as etapas determinadas como apresentar uma tese, refutá-la e fazer a sustentação da refutação. Mas se demonstraram insipientes quanto ao tema, muitos deles reproduzindo discursos de ódio, discriminação e segregação.

Todos os dez textos produzidos sob o esquema, sem exceção, apresentam problemas ortográficos e gramaticais, e nove deles apresentam problemas conceituais alarmantes. A questão gramatical se evidencia no uso de poucos conectivos e poucos organizadores textuais, o que prejudicou a articulação dos textos. Por sua vez, a falta de conhecimento que gerou equívocos conceituais, de certo modo, invalidou a utilização do esquema, pois a sustentação da argumentação apresentada não tem valor teórico, ao contrário, reproduz preconceito, discriminação e contribui para reforçar discursos de ódio. O texto que apresentaremos em seguida não foi bem avaliado pela professora, mas é o único que não se refere à chamada ideologia de gênero e, ao se referir à identidade de gênero, não incorre em equívocos conceituais.

Quadro 4 – Produção textual com base em esquema cognitivo proposto

Texto 1 - Aluno: Saulo / Nota 5,0	
Tese anterior (Introdução) = Procedimento argumentativo 0	Título: Diversidade de gênero em questão no Brasil Na contemporaneidade tem-se discutido, acerca da diversidade de gênero no Brasil. Dessa forma, percebeu-se que as pessoas podem se identificar não apenas como homem ou mulher, mas sim da maneira a qual melhor lhe representa. Nesse contexto, há dois fatores, que não devem ser negligenciados: A resistência do país em discutir questões relacionadas a identidade de gênero e o preconceito sofrido por esse indivíduo.
Contra-argumentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 1	Em primeira análise, cabe resalta que, no Brasil, ainda há rejeição aos debates sobre essa temática, em virtude de uma sociedade ligada, em sua maioria, ao cristianismo, o qual afirma dogmas de cunho intolerante as diferenças identitárias como os transgêneros, por exemplo. Por conseguinte, esse cidadão veem-se excluído socialmente, uma vez que não há muitas políticas públicas que ampare essa parcela da população.
Dados/fatos/ sustentação (Desenvolvimento) = Procedimento argumentativo 2	Além disso, convém frisar que segundo o grupo gay da Bahia, o Brasil é o país que mais mata travesti e transexuais no mundo em razão do preconceito que permeia os brasileiros. Como resultado pessoas são duramente humilhadas, espancadas e em casos extremos, são mortas, vítimas da discriminação, por não se encaixarem no padrão normativo da identidade de gênero imposta pelo corpo social.
Conclusão (nova tese + proposta de	Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. Como disse o filósofo Emanuel Kant: "O ser humano é aquilo que a educação

intervenção) Procedimento argumentativo 3	= faz dele". É imprercedível que o ministro da Educação eleve a carga horária das aulas de sociologia. Com o propósito de ampliar as discussões sobre o assunto com jovens e crianças tudo em vista.
---	--

Fonte: Aluno participante da pesquisa (2018).

Não obstante as dificuldades ortográficas, ele tentou seguir o esquema, mas não apresenta uma tese anterior à qual deveria refutar. Nesse caso, ele usou as suas próprias teses, assim sintetizadas: 1) O país é resistente à questão da identidade de gênero; 2) os indivíduos sofrem preconceito por essa questão. Em seguida, apresentou argumentos explicativos para justificar o que afirma, usou organizadores textuais, responsáveis pela articulação textual, como *em primeira análise* e *além disso*, apresentou a sustentação dos argumentos, quando faz referência ao Grupo Gay da Bahia e marcou a conclusão com o conectivo *portanto*. Mas não apresentou conectivos fortes de argumentação (Adam, 2011), como: mas, porém, todavia, contudo, entretanto.

Os demais textos produzidos tentaram seguir o esquema, mas optaram por escrever sobre ideologia de gênero. Não apresentamos nenhum neste recorte, pois os que não estavam evitados de preconceito e discriminação, acreditavam ser essa chamada ideologia como uma revolução sexual e algo fundamental ao ser humano. Nenhum deles sequer cogitou que essa expressão foi cunhada por religiosos conservadores e vem sendo utilizada por políticos também conservadores para distorcer questões tão importantes como identidade e diversidade de gênero.

Importante destacarmos que a construção de um discurso sempre vem marcada pela experiência social dos indivíduos e, por isso, os alunos devem ter acesso a uma boa literatura acerca do que escrevem, para não incorrerem em senso comum ou acabarem por reforçar equívocos e preconceitos. De igual modo, os professores também devem se respaldar cientificamente para abordarem os temas e fazerem a mediação pedagógica. A escolha do conectivo certo está intrinsecamente ligada ao que se compreende sobre o tema e ao ponto de vista que se estabelece sobre ele. Sem isso, nenhum esquema será suficiente para fazê-los atuar sobre a realidade que os cerca, quando esta os oprimir e lhes tirar os próprios direitos ou de outrem.

Considerações Finais

Ao propormos o uso da gramática no trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, partimos do pressuposto de que os mecanismos linguísticos, a morfossintaxe e demais estratégias na utilização da gramática de uma língua podem contribuir decisivamente para o sentido que queremos dar a um texto. Mais precisamente, a gramática de uma língua está intrinsecamente ligada à forma como estruturamos os discursos e damos sentido a eles.

Compreendemos que a língua escrita necessita de uma norma linguística que a uniformize, mas não podemos deixar de questionar

os mecanismos de seleção dessa mesma norma, quando a escola ainda não produziu formas mais efetivas de aprendizado àqueles cuja gramática internalizada se encontra distante do estabelecido pela gramática normativa, o que contribui para reforçar as desigualdades. Não podemos esquecer que há uma relação de forças na sociedade, e aqueles que dominam o uso dos instrumentos simbólicos têm maior distinção e auferem melhores resultados na ocupação de lugares mais rentáveis. Nessa relação, os estigmatizados e excluídos são sempre os alunos de camadas populares.

O fato é que é preciso desvelar os mecanismos de exclusão de classe e oferecer possibilidades de superá-los em igualdade de condições, também, no uso da língua materna, em qualquer das suas variedades. Mas, os textos dos alunos apontaram uma realidade ainda distante da ideal. As atividades linguísticas não têm ampliado os recursos expressivos dos alunos nem suas hipóteses linguísticas. A GI nem sempre é o ponto de partida para ensinar a língua portuguesa padrão. O trabalho com os operadores linguísticos e mecanismos de articulação linguística é feito mediante o uso de nomenclaturas que eles não compreendem. Essa é uma realidade que precisa ser superada.

No que tange ao objetivo a que se propôs o estudo, podemos dizer que foi alcançado, muito embora tenha tido como limitadores o capital cultural e linguístico dos alunos. Além do pouco conhecimento sobre a temática da produção textual, eles tinham pouco conhecimento dos recursos expressivos que podem ser utilizados em uma argumentação/contra-argumentação. Isso somou-se às dificuldades ortográficas, próprias de alunos em fase de alfabetização e que não deveriam existir por parte de quem está concluindo a educação básica. Argumentar sem estar munido desse conhecimento, ainda que seguindo um esquema, é pouco provável.

Por tudo isso, trabalhar a argumentação se constitui uma das formas mais legítimas de oferecer ao aluno a possibilidade de se posicionar no/sobre o mundo. Também contribui para a formação da consciência crítica, à medida que propicia meios de questionar o que está posto, sob a construção de argumentos sólidos, a partir daquilo que ele percebe não corresponder à realidade ou se constitui opinião sem fundamento justificável. Trata-se de refutar preconceitos, meias verdades, distorções de fatos, utilizando-se da língua e de sua gramática como formas de atuar sobre a realidade.

Por fim, a produção de textos argumentativos merece um lugar fundamental nas escolas, não por formulações teóricas e raras, mas em continuado trabalho de oficina, utilizando a gramática de modo mais funcional, para que os alunos ampliem suas possibilidades de uso da língua, com base em modelos variados, adaptados a cada problemática, para que não se limitem apenas à condição de receptores de informações, mas que tenham competência para analisá-las sob diferentes perspectivas, discuti-las e formularem suas visões e representações de mundo. Essa é também uma forma de se construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. **Cartilha do participante**. Brasília: MEC/Inep, 2016. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cartilha-do-participante-na-redacao-do-enem-2016-ja-esta-disponivel-para-conferencia/21206. Acesso em: 20 dez. 2016.
- BRASIL. **Enem por Escola**. Brasília: MEC/Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- BUSETTO, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. P. 113-133.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 11-101.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

Joina Alves Bomfim é Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2020), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2001), Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-MG e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (1993). Consultora nas áreas de Letras e Educação, atua principalmente nos seguintes temas: Língua e Linguagem, Educação, Políticas Educacionais. Consultora em planejamento e avaliação educacional, orientação de projeto de pesquisa para mestrado e doutorado e preparação institucional para Enem e Enade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5420-4146>

E-mail: joina.bomfim@hotmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

