

A ESCRITA ARGUMENTATIVA À SAÍDA DO ENSINO SECUNDÁRIO: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

SÓNIA VALENTE RODRIGUES¹
(Centro de Linguística da Universidade do Porto²)

1. Introdução

Este trabalho surge na sequência de estudos realizados no âmbito do projeto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa³, apoiado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Educacional, que tinham por objetivo avaliar a capacidade de produção de textos argumentativos produzidos por alunos do ensino secundário (Duarte & Rodrigues, 2008; Rodrigues & Silvano, 2008; Rodrigues, 2011). A compreensão do nível de consciência discursiva dos estudantes à saída do ensino secundário e, por isso, à entrada do ensino superior, no que diz respeito concretamente à área da produção escrita de textos argumentativos, é importante para a didática do ensino do Português nos dois níveis de ensino, não superior e superior.

O presente artigo revela alguns dos dados resultantes da análise de produções escritas de estudantes do 12.º ano, em situação formal de avaliação externa, concretamente na prova que constitui o exame nacional de Português do ensino secundário. Nessa prova, os estudantes são chamados a escrever um texto de natureza argumentativa ou expositivo-argumentativa.

Para esta análise, definiu-se texto argumentativo como aquele que é gerado a partir da colocação de um problema (uma questão ou problema que divide opiniões e desencadeia pontos de vista diferentes ou divergentes) e assenta numa situação argumentativa aberta por uma dúvida (um porquê) que dá origem a um processo argumentativo, isto é, à exposição de motivos

¹ svrodrigues@clix.pt; srodrigues@letras.up.pt

² Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Programa FEDER/POCTI – U0022/2003.

³ O projeto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP), cujo principal objetivo consistia no desenvolvimento de estudos de investigação-ação no domínio do Ensino do Português, teve a duração de dois anos letivos (2007/2008 e 2008/2009) e constituiu a medida 7 do Plano Estratégico para o Ensino do Português, da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação.

ou boas razões para assumir algo (os argumentos) (Plantin, 1989). É, pois, um texto/discurso argumentativo aquele que «vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argumente / donnée / raisons).» (Adam, 1992: 104)

Os textos argumentativos e/ou expositivo-argumentativos produzidos pelos alunos em exame nacional permitem avaliar a consciência textual e discursiva desenvolvida ao longo dos ensinos básico e secundário. São, portanto, importantes objetos de investigação para os professores de Português, para os autores de material didático de apoio ao ensino e para os investigadores no campo da didática e da supervisão pedagógica.

2. O texto de reflexão como conteúdo programático

Na programação das atividades letivas relacionadas com o ensino da escrita argumentativa, no último ano de escolaridade do ensino não superior, inclui-se o texto de reflexão, a par de outros formatos textuais mencionados no programa de Português do ensino secundário.

2.1. Os objetivos e os conteúdos

O Programa de Português do ensino secundário⁴ prevê a produção escrita de textos argumentativos nos dois últimos anos. No 11.º ano de escolaridade, preconiza-se um desempenho escrito que dê conta do conhecimento do aluno relativamente às seguintes dimensões: «(i) estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese); (ii) argumentação e contra-argumentação; (iii) estratégias do sujeito; (iv) alusões e subentendidos; (v) processos de influência sobre o destinatário; (vi) tipos de argumentos; (vii) progressão temática e discursiva; (viii) conectores predominantes; (ix) figuras de retórica.»⁵ No 12.º ano, o texto programático especifica para o ensino-aprendizagem da argumentação escrita dois tipos de texto: «textos de reflexão» (estrutura e características) e «dissertação». Relativamente a esta última, o programa de Português particulariza os seguintes elementos: (i) «estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão»; (ii) «conteúdo»; (iii) «relação locutor/alocutário»; (iv) «estilo»; (v) «tipos de argumentos»; (vi) «progressão temática e discursiva»; (vii) «conectores predominantes».

⁴ Ministério da Educação, Programas de Português – 10.º, 11.º e 12.º ano, cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Lisboa, Editorial Ministério da Educação, 2001/2002.

⁵ Programa, p. 40.

2.2. A avaliação da argumentação escrita

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos é feita através de diferentes modalidades. Uma das mais utilizadas pelos professores e pelo Ministério da Educação e das mais credibilizadas por parte dos pais e encarregados de educação é a avaliação sumativa. Esta forma de avaliar «traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação».

A obtenção deste juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos inclui:

«a) a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;

b) a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.»⁶

O instrumento para obtenção de evidências das aprendizagens para a avaliação sumativa externa é o exame final nacional⁷.

O exame final nacional do ensino secundário da disciplina de Português possui, a par de outros itens responsáveis pela obtenção de evidências de conhecimento e capacidade noutras áreas de ensino e aprendizagem da disciplina, um item ou instrução que tem por finalidade obter indicadores das aprendizagens dos alunos no domínio da expressão escrita de textos argumentativos/expositivos-argumentativos. Este item de avaliação da expressão escrita dos estudantes à saída do ensino secundário constitui o grupo III da prova e pressupõe a elaboração de uma resposta extensa, de acordo com as orientações, que dão indicações precisas sobre o tipo de texto, o tema e a extensão mínima e máxima com base no número de palavras (de 200 a 300).

Os indicadores da aprendizagem dos alunos neste domínio são os seguintes:

- Desenvolvimento do tema proposto
 - o Progressão temática e discursiva
 - o Mobilização de informação adequada para obtenção de eficácia argumentativa
- Definição de um ponto de vista pessoal
- Fundamentação da perspetiva adotada em argumentos
 - o Tipos de argumento
 - o Argumentação e contra-argumentação

⁶ Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série, n.º 129, artigo 24.º

⁷ «(...) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.» (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série, n.º 129, artigo 29.º).

- Estruturação do texto com coerência e coesão
 - o Entre outros elementos,
 - Parágrafos
 - Conectores e outros mecanismos de coesão
 - o Emprego de registo de língua adequado
 - o Mobilização intencional de recursos da língua com vista à persuasão

Os exames nacionais com o código 639, da disciplina de Português dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, integram um item de produção escrita de um texto com uma extensão delimitada entre as duzentas e as trezentas palavras, respetivamente mínimo e máximo. Nos últimos quatro anos (fizemos a verificação apenas a partir de 2010), a instrução requer a escrita de um texto que apresente uma reflexão sobre um tema normalmente suscitado por questões da atualidade. Vejam-se os exemplos:

- «o papel dos jovens enquanto agentes de transformação da sociedade» (2013, 1.ª fase);
- «a importância da crença no progresso para o desenvolvimento civilizacional» (2013, data especial);
- «a procura da popularidade no mundo atual» (2012, 1.ª fase);
- «a importância da imagem no mundo contemporâneo» (2012, época especial);
- «a importância da literatura para o ser humano» (2011, 1.ª fase);
- «a importância que a preservação da Natureza assume para o Homem no nosso tempo» (2011, época especial);
- «a viagem como possibilidade de descoberta do outro e, também, de si mesmo» (2010, 1.ª fase);
- «as consequências da ação do Homem no planeta Terra» (2010, 2.ª fase).

Ao ato injuntivo-instrucional principal são associados atos secundários de dois tipos: um é indicativo da perspetiva que o aluno deve assumir na questão em aberto, o outro da quantidade de argumentos e de exemplos que o texto do aluno deve integrar (dois de cada, no mínimo). O ponto de vista que a reflexão do aluno deve assumir é indicado ou por um enunciado assertivo dos autores da prova ou por uma citação de um(a) autor(a) sobre o assunto em questão.

3. Método de análise

Para a análise foi utilizada como instrumento o modelo da Análise Modular do Discurso (AMD) (Roulet et al, 2001), privilegiando, nesta fase da investigação, o módulo hierárquico, nas suas componentes periódica e composicional.

Procedeu-se, em primeiro lugar, à segmentação do texto de cada aluno em diferentes constituintes, atendendo à intervenção principal e às interven-

ções secundárias. A distinção dos diferentes constituintes e a descrição da estrutura hierárquica dos textos foi feita a partir da identificação de marcadores discursivos, isto é, formas linguísticas que funcionam ao nível da organização textual/discursiva, vincando as funções interativas entre as unidades discursivas. Na AMD, podem funcionar como marcadores discursivos conjunções de coordenação ou subordinação, advérbios, locuções adverbiais, interjeições e formas fixas (“agradeço-lhe”, “se faz favor”).

Com base na segmentação dos textos em constituintes, foi possível descrever a forma de organização sequencial típica dos textos dos alunos em contexto de exame nacional.

O *corpus* deste estudo resulta da seleção aleatória de vinte e seis textos de alunos do 12.º ano, de uma instituição de ensino pública, situada no concelho de Paredes, no distrito do Porto. A opção por este conjunto de textos prendeu-se com a necessidade de desenvolver uma análise preliminar que orientará um estudo posterior, mais amplo, sobre a produção escrita de natureza argumentativa à saída do ensino secundário.

Os textos em causa foram produzidos em sala de aula, na hora e data de realização do exame nacional de Português de 12.º ano, relativo ao ano letivo 2010/2011, na 1.ª fase de exames, às 9h30, no dia 20 de junho. A prova teve uma duração de cento e vinte minutos, com uma tolerância de trinta minutos para os alunos que o requeressem. A produção dos textos integrados no *corpus* foi motivada pela instrução do Grupo III da prova, que apresenta a seguinte redação⁸:

Leia o excerto seguinte.

A importância da literatura para a criança, como para o adulto, é que ela é um «organizador fundamental», que protege a vida contra a automatização e contra a «tragédia da rotina» que ameaça a afectividade e as relações.

Manuel António Pina (2010). A língua que os livros “para” crianças falam. In *Palavra de Trapos. A língua que os livros falam*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre a importância da literatura para o ser humano, partindo da perspectiva exposta no excerto acima transcrito.

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

4. Dados obtidos

Nesta secção, são apresentados os resultados obtidos pela análise do módulo hierárquico do discurso, começando pela área da organização periódica, pela

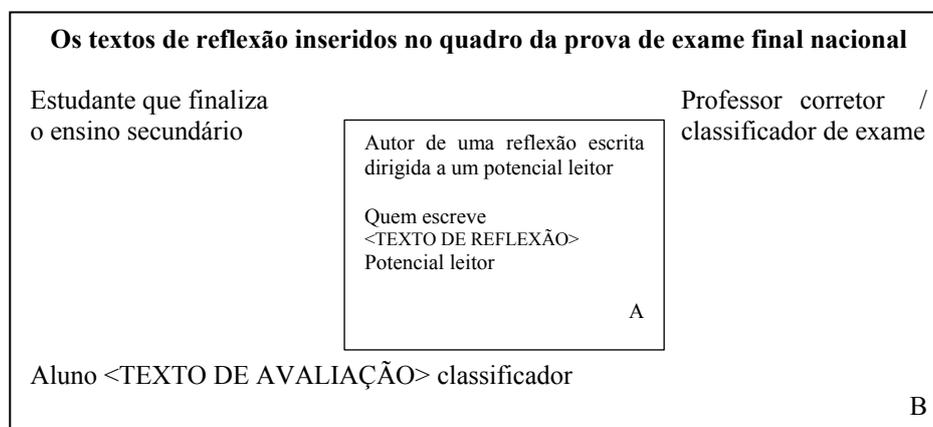
⁸ Gabinete de avaliação educacional, Exame nacional do ensino secundário. Prova escrita de Português. 12.º ano de escolaridade. Prova 639 | 1.ª fase. Duração da prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos. 2011. Versão 1.

organização dos constituintes do texto para chegar, por fim, à composição textual. Antes, porém, importa conhecer as principais coordenadas da situação enunciativo-comunicativa dos textos em análise, fortemente determinantes da sua organização discursiva.

4.1. Situação enunciativo-comunicativa

Para a definição das coordenadas situacionais dos textos argumentativos / expositivos-argumentativos escolares, no âmbito dos quais se incluem os textos em análise, recorreu-se ao conceito de quadro interacional utilizado por Marcel Burger (1997) e por Eddy Roulet (2001), no âmbito da análise modular do discurso. O «cadre interactionnel» corresponde ao dispositivo que define as propriedades de determinada situação de comunicação do ponto de vista da sua materialidade, contribuindo para tal três parâmetros: o canal utilizado (oral ou escrito), o modo de comunicação (comunicação presencial ou em diferido), a relação comunicacional (unidirecionalidade ou reciprocidade na interação).

Tendo em conta os parâmetros enunciados, os textos de reflexão produzidos pelos alunos em exame constituem uma comunicação escrita, estabelecida em diferido e unidirecional. Além disso, a produção escrita dos alunos, por estar inserida em contexto de exame nacional, integra dois níveis de interação, tal como mostra a tabela seguinte.



Quadro 1: Quadro interacional do texto de reflexão

Neste esquema, são visíveis os dois níveis de interação determinantes da organização dos textos em análise. Num primeiro nível, uma reflexão escrita que o aluno realiza a partir de uma questão suscitada por alguém, dirigida a um potencial leitor, dando conta de razões ou argumentos para defesa de um dado ponto de vista. Num segundo nível, um exercício de exame, que o aluno dirige ao examinador/classificador, tendo em mente os

indicadores de valorização classificativa desse desempenho escolar. Neste nível, estes textos têm uma circulação restrita, circunscrita ao circuito dos professores corretores/classificadores em situação de verificação de indicadores que expressem um determinado conhecimento dos alunos. São, portanto, objeto de avaliação de desempenho e de classificação.

O quadro interacional dos textos em apreço suscita duas questões: Qual o impacto que o nível de interação B exerce sobre as opções de escrita argumentativa dos alunos? O que permitem esses textos avaliar da capacidade dos alunos?

4.2. Módulo hierárquico

Um texto expositivo-argumentativo apresenta uma estrutura complexa, uma vez que, para satisfazer a completude interativa, deve apresentar um determinado número de elementos: o texto decompõe-se em várias intervenções encaixadas, que apresentam sucessivos atos, principal e secundários, e intervenções subordinadas de apoio (justificação, argumentação, exemplificação, contra-argumentação, entre outras).

No caso dos textos em análise, a instrução de exame constitui a questão à qual os alunos darão uma resposta. Aquela constitui então uma intervenção iniciativa, composta por um ato principal enquadrado por atos e intervenções subordinadas. Assim, no caso em estudo, o primeiro ato discursivo, «A importância da literatura para a criança, como para o adulto, é que ela é um «organizador fundamental», que protege a vida contra a automatização e contra a «tragédia da rotina» que ameaça a afectividade e as relações.», é subordinado à intervenção principal, que constitui o núcleo da questão, uma vez que integra a injunção-instrução, «apresente uma reflexão sobre a importância da literatura para o ser humano».

Como não é intenção fazer, neste texto, a análise da estrutura hierárquica das instruções de exame, fica apenas anotado o que de relevante para o estudo das intervenções escritas dos alunos importa reter. O ato principal «apresente uma reflexão sobre a importância da literatura para o ser humano», na intervenção iniciativa de uma interação argumentativa, equivale a uma pergunta tal como “A literatura é importante para o ser humano?”. No entanto, a intervenção iniciativa é composta por outros atos subordinados, como o que encontra expressão em «partindo da perspectiva exposta no excerto acima transcrito». Ou seja, de acordo com a instrução, a intervenção reativa, a produzir pelos alunos, deve assumir o ato principal «A literatura é importante para o ser humano.» e ser apoiado em enunciados argumentativos como os que a afirmação de Manuel António Pina cita: «[porque] protege a vida contra a automatização» e «[porque] protege a vida contra a «tragédia da rotina» que ameaça a afectividade e as relações».

Passemos agora à análise dos textos dos alunos, que constituem a intervenção reativa. Como ficou dito, trata-se de um texto com uma estrutura complexa. Os alunos têm de fazer uma exposição de razões ou argumentos,

com exemplificação, que parta da perspetiva indicada: a literatura é importante para o ser humano.

4.2.1. Explicitação do ponto de vista

Em vinte e dois dos vinte e seis textos analisados, os alunos produzem uma intervenção constituída pelo ato principal, explicitação do ponto de vista assumido na questão colocada para reflexão. Apenas quatro textos desenvolvem o tema sem o terem explicitado. Desses vinte e dois textos, dezassete apresentam a explicitação da ideia a fundamentar no primeiro parágrafo, enquanto cinco o fazem no último parágrafo do texto.

- «A literatura assume um papel bastante importante e enriquecedor quer nas crianças que nos adultos.» [doc02, 1.º §]
- «A literatura é algo pouco valorizado, mas por sua vez muito importante.» [doc03, 1.º §]
- «A literatura é importante tanto para a criança como para o adulto, (...).» [doc04, 1.º §]
- «A literatura está sempre presente na vida do ser humano, pois, segue-o em cada passo que ele dê.» [doc05, 1.º §]
- «(...) a literatura é fundamental (...).» [doc07, último §]
- «A presença da literatura na vida de um indivíduo é bastante importante (...).» [doc08, 1.º §]
- «(...) a literatura constitui um ponto fundamental na vida do ser humano (...).» [doc09, 1.º §]
- «A literatura é importante na vida de qualquer ser humano (...).» [doc10, 1.º §]
- «(...) toda a literatura é uma mais valia para qualquer pessoa (...).» [doc11, último §]
- «A literatura, ontem, hoje e amanhã, teve, tem e sempre terá um papel importantíssimo no quotidiano de todos nós. O que seria do ser Humano sem literatura?» [doc12, 1.º §]
- «(...) a literatura é muito importante para o ser humano.» [doc13, 1.º §]
- «(...) a literatura é algo fundamental (...).» [doc14, último §]
- «A literatura é importante para o ser humano (...).» [doc16, 1.º §]
- «A importância da literatura do ser humano toma um valor cada vez maior (...).» [doc17, 1.º §]
- «(...) a literatura tem um papel fundamental na vida de cada indivíduo (...).» [doc18, 1.º §]
- «(...) a literatura é algo extremamente importante para o indivíduo.» [doc19, 1.º §]
- «(...) a literatura assume um papel fundamental nas nossas vidas (...).» [doc20, 1.º §]
- «A literatura é muito importante para nós cidadãos de uma sociedade [...].» [doc21, 1.º §]

- «(...) a literatura é bastante importante e rica para o ser humano na nossa vida (...).» [doc22, 1.º §]
- «(...) é bastante importante inculcar os hábitos literários (...).» [doc24, último §]
- «A literatura, a leitura é importante e fundamental para todos (...).» [doc25, 1.º §]
- «(...) a leitura contribui para o desenvolvimento humano.» [doc26, último §]

100 % dos textos analisados defende a tese «A literatura é importante para o ser humano», respondendo positivamente à indicação temática do item: «apresente uma reflexão sobre a importância da literatura para o ser humano».

4.2.2. Exposição de argumentos e exemplos

Em grande parte dos casos, no parágrafo (inicial ou final), o ato principal é seguido de um ato secundário, iniciado por conetores (pois, porque, ...), que estabelece com o ato principal uma relação de argumento. Dois dos exemplos encontrados no *corpus* são:

- (1) «A literatura é importante tanto para a criança como para o adulto, pois ajuda à permanência da afectividade e das relações na vida de cada um.» [doc04]
- (2) «Na minha opinião, a literatura constitui um ponto fundamental na vida do ser humano, tanto para nos proteger contra a automatização, como nos diz Manuel António Pina, como para nos desenvolver a nível intelectual, imaginativo.» [doc09]

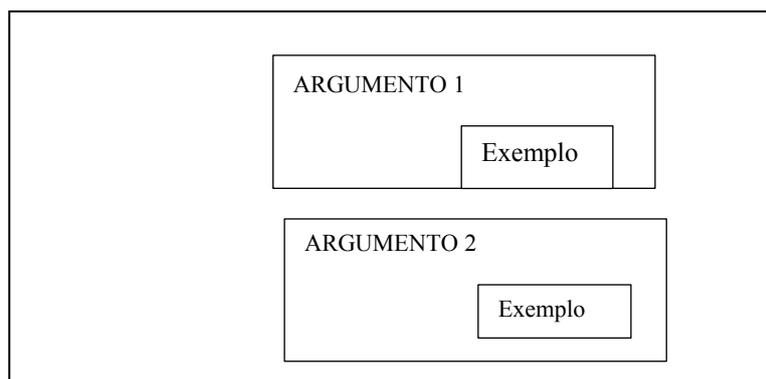
Como se pode observar, o aluno apropria-se do ponto de vista e das palavras/expressões utilizadas pelo autor citado na instrução do exame, recorrendo quer à paráfrase, quer à acomodação das expressões literais numa nova construção sintática.

Não existe regularidade na estrutura da intervenção argumentativa dos alunos. Na composição desta intervenção, os alunos não fazem mais do que justapor atos principais, sem um desenvolvimento argumentativo (isto é, com atos e intervenções subordinadas de apoio aos argumentos). Um dos exemplos ilustrativos surge no [doc03]:

«A literatura permite-nos um maior conhecimento sobre diversos assuntos, lendo diversos artigos sobre um determinado assunto mas com diversas opiniões. [arg.01] Ler é importante, pois permite-nos um desenvolvimento intelectual mais largo. [arg.02] A literatura é algo que nos tira o stress quando ao fim de um dia de trabalho chegamos a casa sem paciência para nada. [arg03]»

Apesar disso, visualmente, os textos aparentam uma estrutura bipartida, definida, quer pelos parágrafos, quer pela introdução de marcadores discursivos.

sivos. No interior de cada um destes parágrafos, ocorre, por encaixe, um segmento de exemplificação ou particularização. Visualmente, deparamos com o esquema seguinte:



Quadro 2: Esquema da sequência argumentativa

Alguns enunciados surgem marcados como sendo o segundo argumento, de acordo com as instruções dadas pelos alunos pela introdução de marcadores discursivos *standard*, como os que se indicam de seguida:

- *Outra ação benéfica da literatura é que* [segundo argumento];
- *Outro dos aspectos positivos da literatura é* [segundo argumento];
- *Outro argumento que posso utilizar é (...)*;
- *(...) também* [segundo argumento] – 3 vezes;
- *Por outro lado* [segundo argumento];
- *Por outro lado, (...)*. – 3 vezes;
- *Para além disto,* [segundo argumento];
- *Ainda numa outra perspectiva,* [segundo argumento];
- *Outro problema (...)*.

O segmento da exemplificação é, por vezes, preenchido com a descrição de um caso particular, como em (3) e (4). Em (5) e em (8), temos a formulação mais corrente, marcada pela expressão «por exemplo».

- (3) «(...) por exemplo: na agricultura, os agricultores procedem à realização de várias técnicas para aumentar a produtividade de uma planta ou animais com maior tamanho e não sabem de que modo é que estas técnicas e produtos actuam.» [doc01]
- (4) «Existem pessoas que se isolam um pouco da sociedade pois têm dificuldade em relacionar-se com outras, nestes casos a literatura também pode ajudar. A leitura dos livros indicados para este caso podem contribuir para que o leitor aprenda a relacionar-se com as outras pessoas mais facilmente, o que de um certo modo irá contribuir para uma mudança na rotina dessa pessoa.» [doc02]

- (5) «Uma pessoa que esteja envolvida numa leitura mesmo sem querer fica presa à história do livro passando, por vezes, a sentir o que as personagens sentem, vivendo também elas as histórias narradas no seu livro.» [doc03]
- (6) Pois devido ao tempo que estes jogos, por exemplo, gastam nas vidas das crianças, ao impedir a sua socialização a literatura levará as crianças e também ao adulto experiências que este não tem e assim tornar a sua experiência de vida mais rica, apesar de não ser da forma mais correcta. Hoje nas escolas é possível observar que cada vez mais crianças e adolescentes usam óculos, o que é uma consequência das tecnologias que agora existem. [doc07]

A marcação do segmento exemplificativo é feita mediante o marcador «por exemplo» ou qualquer variante que contenha a palavra «exemplo»: existem dezoito ocorrências no conjunto dos textos.

4.2.3. Fechamento do texto

Vinte e três dos vinte e seis textos apresentam parágrafo de conclusão, introduzido por um marcador discursivo dos que são apresentados na lista seguinte:

- *Em suma (...)*. – 7 vezes
- *Concluindo (...)*. – 3 vezes
- *Em conclusão (...)*. – 2 vezes
- *Assim, (...)*. – 2 vezes
- *De facto (...)*. – 1 vez
- *Deste modo (...)*. – 1 vez
- *Como demonstrei anteriormente, (...)*. – 1 vez
- *Por estes motivos, [concluo que] (...)*. – 1 vez
- *Iniludivelmente, (...)*. – 1 vez
- *Resumidamente, (...)*. – 1 vez
- *Em jeito de conclusão (...)*. – 1 vez
- *Por isso é que (...)*. – 1 vez

Um dos textos apresenta parágrafo de conclusão mas não abre com qualquer marcador discursivo.

Na quase totalidade dos textos analisados, há a repetição da opinião/ideia enunciada no primeiro parágrafo, como se pode verificar através de alguns excertos a seguir apresentados:

- (7) «Deste modo a literatura é fundamental para que as crianças e os adultos de se “desligarem” do mundo real e passem para o mundo que não lhes pertencem, mas ajuda na sua afectividade e relação com os outros.» [doc07]
- (8) «Por estes motivos, concluo que a presença da literatura é essencial no decorrer de toda a nossa existência.» [doc08]

4.3. Módulo periódico

O módulo periódico, na AMD, diz respeito a uma dimensão do discurso relacionada com a pontuação, com a segmentação em alíneas e parágrafos. É possível encontrar, por vezes, uma correspondência entre a organização do texto em parágrafos e a estrutura hierárquica do discurso.

No caso do *corpus* em análise, não existe uma correspondência entre a organização em parágrafos e as intervenções esperadas num texto expositivo-argumentativo.

No entanto, é visível a padronização da arquitetura textual, que ostenta uma estruturação em três parágrafos, que traduzem ainda a clássica tripartição textual da dispositivo:

§ 1 Introdução – explicitação da tese a defender

§ 2 Desenvolvimento – primeiro argumento seguido do primeiro exemplo

§ 3 Desenvolvimento – segundo argumento seguido do segundo exemplo

§ 4 Conclusão

No entanto, este recorte do texto em três ou quatro parágrafos não corresponde aos argumentos assinalados pelos marcadores discursivos responsáveis pela introdução de atos de justificação, de fundamentação, de comprovação. Trata-se de um plano textual predefinido, usado independentemente do desenvolvimento argumentativo da questão inserida na instrução de exame.

5. Discussão de resultados

A análise linguística realizada, embora não esteja ainda completa, permitiu já levantar um conjunto de características relevantes das produções escritas dos alunos à saída do ensino secundário.

Embora consonantes em muitos aspetos com outros estudos portugueses de diagnóstico do desempenho do aluno na argumentação escrita (Duarte & Rodrigues 2008; Rodrigues & Silvano 2008), tornam visíveis traços que ainda não estavam referidos.

Em primeiro lugar, os alunos respondem à instrução produzindo um texto que apresenta uma arquitetura específica, em conformidade com a clássica estrutura tripartida herdada de uma das operações da retórica, a *dispositio*. Revela-se preocupação clara dos alunos marcar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, por meio de parágrafo e de marcadores discursivos (em número muito restrito, no conjunto dos textos). Estes textos evidenciam, por isso, uma estrutura fixa, em que é notória a preocupação de se ostentar a estruturação textual de acordo com um plano considerado, em contexto escolar, adequado ao exercício de produção escrita proposto e treinado exaustivamente.

Em segundo lugar, existe uma hipervalorização da forma em detrimento do conteúdo, visível na inconsistência das ligações entre o tema e a perspetiva a respeitar, por um lado, e os assuntos (os argumentos e os exemplos)

que o aluno tem de encontrar para defender uma ideia. A citação contida na instrução da prova é repetida, quer no segmento de abertura, quer na apresentação de argumentos, quer no segmento de fechamento. Os alunos respondem ao item sem apresentarem o que pensam sobre o assunto; não é um pensamento próprio ou original que é exposto, porque parafraseiam a citação ou o enunciado que introduz a instrução.

Em terceiro lugar, ficou claro que o aluno defende o ponto de vista ou o pensamento que considera preferencial ou que explicitamente é indicado como a perspectiva a adotar. Deste modo, em vez do desenvolvimento argumentativo de um ponto de vista pessoal, o aluno esgota o seu texto em paráfrases e repetições, deixando visíveis os marcadores de composição textual valorizados na classificação.

Conclui-se, portanto, que o aluno dá a ver ao examinador (o professor classificador da prova) a capacidade de composição de macroestruturas textuais de acordo com as regras da *dispositio*, constituindo este o objetivo pragmático mais evidente. Tal é coerente com o quadro interacional da escrita destes textos, mas apenas em parte.

De acordo com o esquema apresentado em 3., verifica-se que, na produção textual em análise, o plano interacional B se sobrepõe ao A, respondendo aos objetivos de obtenção da melhor classificação possível. Acontece, porém, que o que está em avaliação não é a habilidade em adequar o texto aos indicadores de valorização da classificação, mas é a capacidade de argumentação escrita.

6. Considerações finais

Embora se tenham detetado outras áreas de dificuldade na produção de textos de natureza argumentativa, no exame nacional final do ensino secundário, não ficarão aqui mais do que anotadas, por excederem o âmbito dos objetivos desta comunicação. Dessas dificuldades fazem parte não só procedimentos textuais próprios da argumentação, nomeadamente mobilização intencional de diferentes tipos de argumentos, do encadeamento argumentativo de informação adequada e pertinente, refutação ou segmentos refutativos, mas também o domínio de microestruturas relacionadas com as unidades lexicais e com a construção de unidades sintáticas de subordinação.

Este estudo continuará, por isso, o seu curso em duas áreas de análise: por um lado, a argumentação desenvolvida (a eficácia dos argumentos, a validade e pertinência dos exemplos, a refutação e estratégias refutativas); por outro lado, as microestruturas que operam no desenvolvimento da tarefa escolar proposta ao aluno.

Poder-se-á, depois dessa análise, comparar os resultados nacionais com estudos internacionais que avaliam a competência de escrita de textos argumentativos por alunos do ensino não superior e superior (citados em Pinho 2008), de modo a contribuir para a linha de investigação desenvolvida por

Pereira (1996) e Pereira & Cardoso (2013) em torno do ensino da escrita argumentativa.

Em todo o caso, os resultados aqui apresentados permitem já concluir que o texto de reflexão produzido pelo aluno do 12.º ano de escolaridade, em situação de exame final, na disciplina de Português, integra estratégias textuais adequadas à atribuição de máxima classificação por parte do examinador, por via da ostentação formal de macroestruturas textuais. No entanto, esta habilidade não pode só por si permitir a validação de um texto correto na composição formal, mas vazio de ideias e de pensamento próprio. A prática educativa decorrente dessa validação acaba por insistir na repetição de exercícios e na aquisição maquinal de técnicas ou habilidades argumentativas formais, num treino intensivo de fórmulas, que mascara a incapacidade de um desenvolvimento argumentativo consistente.

Este trabalho pretende mostrar a necessidade de uma intervenção escolar mais intensiva no domínio da aprendizagem da argumentação, com atividades sistemática e intencionalmente orientadas, desde, pelo menos, o 3.º ciclo do ensino básico. Desse processo de aprendizagem fariam parte, com certeza, as diferentes dimensões de produção de texto argumentativo, mobilização de informação para argumentação, aquisição e emprego adequado de vocabulário, exercitação de construções sintáticas e discursivas que permitam estabelecer nexos lógicos (causalidade, por exemplo).

No entanto, a intervenção mais urgente da prática educativa é na capacidade de expressão de pensamento individual, na construção de um discurso próprio, com opiniões e ideias que o aluno expresse como suas, com base numa prática de leitura obrigatória e de pesquisa de informação e de conhecimento do mundo contemporâneo. Além disso, o exame nacional realizado no final do ensino secundário deveria contemplar, na classificação do texto de reflexão, a valorização de fundamentos originais, em detrimento de argumentos que constituem lugares comuns ou paráfrases de citações apresentadas.

Referências bibliográficas

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- Duarte, Isabel M. & Figueiredo, Olívia (org.) (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Duarte, Regina & Sónia Valente Rodrigues (coords.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acessível através da Biblioteca Digital da DGIDC (www.dgicd.min-edu.pt)
- Pereira, Luísa Álvares (1996). Texto argumentativo: modos de trabalho didático na aula de língua materna. *Rumos* 10, pp. 10-20.
- Pereira, Luísa Álvares & Inês Cardoso (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pinho, Anabela de Sousa (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente B-Learning*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Acessível em file:///C:/Users/Asus/Downloads/2009000491.pdf (acedido em 2013-11-06).
- Plantin, Christian (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris: Université de Paris VII/ Centre National de Documentation Pédagogique.
- Rodrigues, Sónia V. & Purificação Silvano (2008). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projeto IELP. XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Universidade do Minho, 21 de novembro).
- Rodrigues, Sónia Valente (2011). Produção escrita de textos refutativos no ensino secundário: uma experiência didática monitorizada. In Duarte, Isabel Margarida e Figueiredo, Olívia (2011).
- Roulet, E.; L. Fillietaz & A. Grobet (avec la collab. de Marcel Burger) (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.