

Informatividade: investigando proposta de trabalho com produção argumentativa em sala de aula¹

Informativity: investigating work proposal with argumentative production in the classroom

Aline Rubiane Arnemann¹

¹Prof. Ma Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: arnemannaline@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva registrar as discussões, acerca do critério de informatividade, principalmente a partir de Beaugrande e Dressler (1981), que está sendo investigado em minha tese de doutorado. Nesse sentido, abordo, também, ainda que de modo breve, as teorias e articulações teóricas que estão sendo realizadas a fim de sustentar o referido estudo. Ademais, trato, de igual forma, do aporte metodológico que viabiliza o desenvolvimento da pesquisa em questão. Quanto às perspectivas deste estudo, destaco a elaboração de uma proposta de ensino e aprendizagem de produção textual argumentativa, por meio do critério de informatividade, validando a relação entre informação e argumentação no texto argumentativo.

Palavras-chave: informatividade; produção textual argumentativa; sala de aula; Linguística do Texto.

ABSTRAT: This study aims to register the discussions about the standard of informativity, mainly from Beaugrande and Dressler (1981), which I am developing in my doctoral thesis. In this sense, I also briefly address the theories and the theoretical articulations, which I am performing in order to sustain the study mentioned. In addition, I treat, in the same way, about our methodological referential that makes possible the development of the research in question. Regarding the perspectives of this study, I highlight the elaboration of a proposal of teaching and learning of textual argumentative production, by means of the standard of informativity, validating the relation between information in the argumentative text.

Keywords: Informativity; Textual argumentative production; Classroom; Text Linguistics.

Introdução

O presente artigo versa sobre uma pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos em andamento², cuja investigação está voltada para a produção textual argumentativa na escola básica. Nesse sentido, aqui, objetivo registrar a investigação do critério de informatividade, explorando, para tal, discussões teóricas e metodológicas que estão sendo realizadas em uma tese de doutorado, em andamento, cujo projeto é intitulado “Categorias de informatividade: um trabalho baseado em teorias voltadas para o ensino de produção textual”³. Como o título indica, o foco da pesquisa está no critério de textualidade informatividade, o qual foi proposto por Beaugrande e Dressler (1981), ao lado de outros seis critérios.

Em Arnemann (2017), iniciei a investigação sobre o critério de informatividade. Em tal pesquisa, a geração de dados foi realizada com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro central da cidade de Santa Maria, RS. A

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Orientado pela professora Dr.^a Vaima Regina Alves Motta, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, com o CAAE 78737817.0.0000.5346 e é orientada pela Professora Doutora Vaima Regina Alves Motta.

partir desses dados, concluí que trabalhar com a informatividade no processo de ensino e aprendizagem de produções textuais do campo argumentativo no Ensino Básico é uma alternativa válida, pois proporciona ao estudante a realização de avanços em sua produção. Ademais, constatei a pertinência de explorar mais o estudo da informatividade, de modo que, no projeto de tese, propus o desenvolvimento de categorias de informatividade.

Nesse sentido, neste trabalho, apresento as discussões teóricas que estou realizando no desenvolvimento da tese. Assim, nas seções seguintes, abordo: o critério de informatividade, a partir da Linguística do Texto (LT), representada, principalmente por Beaugrande e Dressler (1981); as articulações teóricas realizadas entre: a Ciência da Informação, representada por Capurro e Hjørland (2007) - no que tange às informações; a Nova Retórica, representada por Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014) - no que consta aos argumentos; a Filosofia da Linguagem, representados por Wittgenstein (1999) - no que concerne aos jogos de linguagem; e a teoria Sociocultural, representada por Vygotsky (1991) - quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

O critério de informatividade

O critério de informatividade foi proposto por Beaugrande e Dressler (1981) junto a mais seis critérios: coesão, coerência, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade e situacionalidade, os quais, segundo os autores, conferem textualidade ao texto. Desde então, estudiosos de Linguística do Texto, em especial no Brasil, desenvolvem estudos sobre os critérios de textualidade, destacando-se as obras de Koch e Travaglia (2009; 2011), acerca da coerência e da coesão; e Koch, Bentes e Cavalcante (2012), direcionada à intertextualidade. Os demais critérios não receberam ainda tanto espaço no meio acadêmico. São, na maioria dos casos, explorados em trechos de capítulos de livro, ou em dissertações, como é o caso da informatividade. Os outros três, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade têm um percurso de estudos mais restrito e pouco explorado.

No que concerne ao critério enfocado em nossa pesquisa, os estudos realizados têm se voltado para observar o grau de informatividade em textos produzidos, desenvolvidos, em sua maioria, por estudantes de Ensino Básico, concluindo, de modo geral, que as produções do referido público apresentam baixa informatividade. Manzoni (2007) assevera que é necessário proporcionar aos discentes materiais em que eles possam buscar informações para empregarem em seus textos. Nesse sentido, em Arnemann (2017), investi no trabalho com a informatividade em sala de aula, atrelando-a a fontes de informação e ao argumento de autoridade - articulação que deu origem às categorias de análise do referido trabalho - disponibilizando e explorando textos base para que os estudantes tivessem onde buscar informações para utilizar nos artigos de opinião que desenvolvessem. Ao longo desse processo, os discentes eram convidados - por meio de um Quadro Autoavaliativo, elaborado a partir das categorias de análise - a observar a fonte dos textos que utilizavam e conferir se era primária, secundária ou terciária, além de verificar se o autor do texto era ou não autoridade para tratar do assunto abordado.

Ao final da pesquisa, percebi a necessidade de prosseguir nos estudos com esse critério de textualidade no doutorado, investigando a possibilidade de criar categorias de informatividade. Desse modo, a partir de agora, abordo, conforme a limitação deste texto, os pontos centrais dos estudos sobre informatividade que estou realizando.

Consoante Beaugrande e Dressler (1981), a informatividade é empregada para designar se uma informação, de acordo com a situação de ocorrência, é nova e/ou inesperada aos receptores⁴. Para os autores, informações que já são de conhecimento do interlocutor são consideradas dadas e/ou previsíveis e, a partir disso, propõem que os textos podem apresentar três ordens de informatividade.

⁴ De acordo com a atualização das discussões teóricas da LT, optamos por substituir o termo "receptor" para "interlocutor". Assim, neste capítulo, doravante empregamos esse termo.

Quando o texto é previsível ao interlocutor, apresentando informações dadas, tem-se um grau mais alto na escala de probabilidade, por conseguinte, o texto apresenta grau baixo de informatividade. Nesse sentido, ilustra com o exemplo 1, empregado por Fávero (1985), ao buscar o verbete “água” em um dicionário: “A água é a substância mais comum na Terra”. Esse enunciado apresenta grau baixo de informatividade, visto que é de conhecimento comum que o planeta Terra é constituído em sua maioria por água, não apresentando algo novo ao interlocutor. Todavia, ao prosseguir a leitura, Fávero (1985, p. 14, grifo meu) encontra (exemplo 2):

A água não é apenas a substância mais comum na Terra, mas também, uma das mais singulares. Nenhuma outra substância pode fazer tudo o que a água é capaz de realizar. A água compõe-se de pequenas partículas chamadas moléculas. Uma gota de água contém muitos milhões de moléculas. Cada molécula, por sua vez, consiste de partículas menores ainda, chamadas átomos. As moléculas de água são compostas de átomos de hidrogênio e de oxigênio. Até a mais pura das águas contém outras substâncias além dos simples hidrogênio e oxigênio. Por exemplo, a água contém porções ínfimas de deutério, um átomo de hidrogênio que pesa mais do que o átomo ordinário do hidrogênio.

Nesse excerto, observo que há o que Koch e Elias (2014) caracterizam como balanceamento de informações. Isso se efetiva pela apresentação de informações novas e dadas, de modo que a escala de previsibilidade é menor em comparação ao exemplo mencionado para o grau baixo de informatividade. Verifico que, por meio dos termos destacados, que o texto se constrói pelo balanceamento entre informações novas e dadas, ou seja, um termo de conhecimento do interlocutor é apresentado, para, no período seguinte, um termo novo ser inserido, estabelecendo-se, assim, uma possibilidade de compreensão textual. Nesse sentido, o trecho em questão apresenta grau médio de informatividade, uma vez que contém informações novas e dadas. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), esse é o padrão ideal de comunicação.

Antes de prosseguir, considero oportuno ponderar que no exemplo em questão o funcionamento da informatividade quanto à fonte de expectativa é referente à *sinalização da informatividade*. Segundo os teóricos, ao apreciar a organização do grau de informatividade em uma oração, no início tem-se um grau mais baixo, ao passo que ao final tem-se um grau mais alto. Isso se deve em função de que, em termos sintáticos, no início da oração, apresenta-se um sujeito, por vezes de conhecimento do interlocutor, e ao fim dela algo é dito em relação a esse sujeito, o que pode ter baixa previsibilidade. Nesse sentido, ao retornar ao exemplo 2, atento para esse movimento da informatividade ao longo da oração. Os termos sublinhados estão em posição final de período e são informações novas. Os que estão em itálico, por sua vez, encontram-se somente em posição inicial e já se tornaram conhecidos ao leitor. Assim, o exemplo 2 elucida o balanceamento de informações, em que, na posição inicial, é apresentado, de modo geral, um termo dado, para, ao fim da oração, apresentar um termo novo, favorecendo, desse modo, a continuidade de sentidos do texto.

Retornando à discussão sobre os graus de informatividade, quando o texto apresenta informações que não fazem parte do rol de conhecimentos do interlocutor, isto é, com previsibilidade baixa, essa produção assume um *status* de grau alto de informatividade. O exemplo a seguir, mencionado também por Fávero (1985, p. 17), elucida a predominância de informações novas (exemplo 3): “A água *não* é hidrogênio e oxigênio. Ela contém *outras* substâncias, por exemplo, *porções ínfimas de deutério* ”.

Nesse trecho, noto dois fenômenos que ocorrem com textos com grau alto de informatividade, descontinuidade e discrepância, os quais, segundo Beaugrande e Dressler (1981), configurariam tipos comuns de informatividade de terceira ordem/grau alto de informatividade. A descontinuidade ocorre quando há uma quebra na continuidade de sentido do texto, o que pode ser observado quando a negação *não* é apresentada e corroborada com a menção do termo *deutério* . A discrepância ocorre quando o modelo de texto que temos *a água é hidrogênio e oxigênio* não combina com o modelo apresentado *a água não é hidrogênio e oxigênio* .

Assim, reparo que os fenômenos em questão podem estar relacionados da seguinte maneira: a descontinuidade ocorre sempre que temos uma quebra na continuidade de sentido do texto, a qual pode se efetivar quando há uma discrepância, como examinei no parágrafo anterior. Nesse viés, minha acepção difere da proposição dos autores, os quais sugerem dois fenômenos relativamente estanques. Por outro viés, entendo que a descontinuidade pode ocorrer nos casos de discrepância ou quando novos modelos, que ainda não são conhecidos, são apresentados, o que se efetivaria caso o interlocutor não conhece o significado do termo *deutério*.

Nesse sentido, haja vista que o grau médio de informatividade é considerado o padrão ideal para a comunicação, os autores dispõem que é possível trabalhar com textos com grau baixo e grau alto de informatividade e para não deixar que aqueles permaneçam totalmente desinteressantes e estes com um processamento difícil, propõem que as ocorrências com grau baixo de informatividade sejam atualizadas, ao passo que ocorrências com grau alto de informatividade sem rebaixadas. Desse modo, a fim de sistematizar e melhor expor ao leitor o funcionamento da informatividade, elaborei o quadro a seguir, de acordo com os preceitos de Beaugrande e Dressler (1981).

Quadro 1. Graus de informatividade.

Grau de informatividade	Previsibilidade	Status do texto	Requer
Baixo	Alta	Desinteressante	Balanceamento de informações via atualização para atingir o padrão adequado
Médio	Mediana		Padrão adequado
Alto	Baixa	Interessante	Balanceamento de informações via rebaixamento para atingir o padrão adequado

Fonte: sistematizado pela autora a partir de Beaugrande e Dressler (1981).

No quadro anterior, elucido as principais características dos graus de informatividade. Na última coluna, sinalizo os movimentos que podem ser realizados a fim de que o texto vise atingir o padrão de comunicação, que consiste no grau médio de informatividade. Detenho-me com mais atenção, como os autores também o fizeram, no grau alto de informatividade. Assim, para trabalhar com restituição da continuidade de sentido dos textos, os especialistas em voga propõem uma pesquisa de motivação, a qual optei por denominar como “movimentos de busca”, a fim de sinalizar que esse critério requer o trabalho com buscas, as quais podem assumir três direções: reversa, posterior ou externa.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), tem-se: rebaixamento reverso - quando se retorna às ocorrências anteriores para buscar subsídios para compreender o texto; rebaixamento posterior - quando se prossegue com a leitura na tentativa de encontrar subsídios que proporcionem a compreensão; e rebaixamento externo - quando ocorre uma saída dos limites do texto e se parte para o contexto, a fim de buscar subsídios para compreender o texto. Caso nenhum desses movimentos favoreça a compreensão, a continuidade de sentido do texto não é restituída.

Os autores trazem um exemplo, a partir de uma situação cotidiana, para sinalizar os rebaixamentos. A situação é a seguinte: *Ficaríamos surpresos ao recebermos um cheque no correio com uma alta quantia*. A partir dessa situação, expõem que podem ser realizados três movimentos de busca para entender a situação:

Quadro 2. Exemplos de rebaixamentos.

Rebaixamentos	Reverso	<i>Poderíamos pensar se compramos um bilhete de loteria ou algo semelhante.</i>
	Posterior	<i>Poderíamos aguardar para ver se vamos receber alguma notificação a respeito do acontecido.</i>
	Externo	<i>Poderíamos supor que ocorreu um engano e que o cheque era para outra pessoa ou tinha outro propósito.</i>

Fonte: sistematizado pela autora a partir de Beaugrande e Dressler (1981).

Se nenhuma dessas estratégias rebaixar o evento, ou seja, não promover a compreensão da situação, não se estabelece uma continuidade entre a ocorrência, nosso conhecimento e/ou experiência e, por conseguinte, temos ausência de sentido. Por outro lado, caso essas estratégias de rebaixamento proporcionem a construção de sentido, está se trabalhando com alguns tipos de conhecimento, quais sejam: determinado, típico e acidental. Consoante Beaugrande e Dressler (1981), esses conhecimentos permeiam a informatividade dos textos. Dessa forma, elaborei o Quadro 3, a seguir, a fim de sistematizar as disposições dos autores, às quais atrelo possibilidades de situações em que os conhecimentos podem se organizar com o intuito de promovermos a reflexão da interferência dos tipos de conhecimento na informatividade dos textos. Assisto que essa reflexão está em processo de investigação em nossa tese.

Quadro 3. Tipos de conhecimento.

Tipos de conhecimento	Conceito	Exemplo dos autores	Nosso exemplo
Determinado	Constituído por componentes essenciais para a própria identidade do conceito.	<i>Todos os humanos são mortais.</i>	<i>Em comemorações infantis, é determinado encontrarmos decoração/brinquedos infantis.</i>
Típico	Concerne aos componentes verdadeiros para a maioria, todavia nem todas as instâncias constituem conhecimento típico.	<i>Usualmente, os humanos vivem em comunidades.</i>	<i>Dentre a/os decoração/brinquedos, é típico encontrarmos balões.</i>
Acidental	Refere-se a componentes que são verdade de instâncias aleatórias.	<i>Alguns humanos são loiros.</i>	<i>Em alguns balões, de alguma comemoração, é acidental encontrarmos doces no interior deles.</i>

Fonte: sistematizado pela autora a partir de Beaugrande e Dressler (1981).

No quadro anterior, são ilustrados os tipos de conhecimento, definição e alguns exemplos. Por ora, não exploro mais discussões sobre isso, visto que necessito realizar mais estudos no intuito de observar a manifestação dos tipos de conhecimento nas ocorrências informativas e compreender a interferência do emprego de um ou outro tipo de conhecimentos na informatividade do texto.

Neste quadro, apresento as fontes de expectativa propostas por Beaugrande e Dressler (1981), as quais auxiliam no trabalhar com previsibilidade e imprevisibilidade das ocorrências informativas, especialmente no trabalho com a leitura dos textos base utilizamos no processo de produção textual com os participantes da pesquisa. As discussões abordadas aqui, sobre a informatividade, recebem maior espaço, pois são o foco e objetivo apresentar ao leitor aspectos que podem receber mais destaque e serem explorados, tais como as fontes de expectativa, os rebaixamentos e os conhecimentos. Desse modo, na sequência, trato dos aportes que busco em outras teorias.

Beaugrande e Dressler (1981) declaram ainda que é possível ter fontes de expectativa em relação aos textos, as quais auxiliam o interlocutor a considerar se um texto pode ser mais ou menos previsível. Assim, os referidos especialistas propõem cinco fontes de expectativa, as quais são organizadas de modo gradativo. Diante das limitações de espaço, elaborei o quadro a seguir (Quadro 4), para sintetizar e sistematizar as fontes de expectativa.

Quadro 4. Fontes de expectativa.

Fonte de expectativa		Dispõe sobre
1	Mundo real	As realizações do mundo textual são feitas à luz do mundo real, de modo que nossos conhecimentos de mundo são fundamentais para estabelecer a mediação entre esses dois mundos. Assim, modelos globais (<i>frames, esquemas, planos e scripts</i>) são utilizados para combinar, integrar e controlar matérias para a construção de conhecimento.
2	Convenções formais da língua	Diz respeito às convenções sintáticas e fonológicas utilizadas em cada língua. Essa instância requer do falante a mobilização de seus conhecimentos linguísticos.
3	Sinalização da informatividade	As sequências agrupadas para a informatividade estão relacionadas à localização das informações novas ao final de uma oração, ao passo que as informações dadas estão situadas no início.
4	Tipo textual	Concerne aos tipos textuais que compõem os mais diversos gêneros textuais.
5	Contexto imediato	Onde o texto ocorre e é utilizado. Essa fonte pode interferir sobre as demais, pois o local em que o texto é produzido e seu propósito comunicativo podem variar e, por conseguinte, dar um novo direcionamento ao texto.

Fonte: sistematizado pela autora a partir de Beaugrande e Dressler (1981).

As articulações teóricas

Início esta seção remetendo-me à Koch (2015, p. 194), a qual, ao tratar das *Perspectivas futuras* da Linguística do Texto, afirma que

a Ciência ou Linguística de Texto sente necessidade de intensificar sempre mais o diálogo que já há muito vem travando com as demais Ciências - e não só as Humanas! [...] Torna-se, assim, cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto - fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem.

Com base no exposto pela autora, sento-me não apenas autorizada, mas, sobretudo, mobilizada a investir em diálogos da LT com outras teorias e, também, da metodologia de pesquisa com outros aportes metodológicos. Desse modo, nesta seção apresento os subsídios que buscamos em cada teoria e intento sinalizar a função dela em neste, situado na LT. De semelhante maneira, abordamos as questões metodológicas. Assim, para fechar o bloco de discussões teórica e metodológica, constituí duas figuras, a fim de elucidar a relação estabelecidas entre as teorias e aporte metodológico.

Contribuições da Ciência da Informação

Na Ciência da Informação (CI), buscamos suporte em Capurro e Hjørland (2007), os quais tratam do conceito de informação e da necessidade que os usuários têm de informação. Os autores postulam que a necessidade informacional de um usuário pode ser, em certa medida, mapeada de acordo com características peculiares do grupo social ao qual pertence. Por exemplo, para agricultores

produtores de soja, informações referentes a técnicas de plantio e cultivo que visem aumentar a produção desse produto fazem parte do rol informações necessárias a esse grupo social, considerando que objetivam ter alta produtividade e, conseqüentemente mais lucros. Informações dessa natureza não são necessárias a médicos, por exemplo. Para esse grupo, informações referentes à saúde humana constituem a necessidade informacional.

Ademais, busco apoio em Cunha (2001), o qual dispõe acerca das fontes de informação - primária, secundária e terciária. Por meio do trabalho com as fontes, verifico aquelas podem assumir maior credibilidade e os meios em que são veiculadas. Nesse viés, na CI, encontrei subsídios para tratar de informações que podem ser mais interessantes para um gênero textual, cujos interlocutores pertencem a um grupo social específico e que as fontes em que os produtores de texto, no caso os participantes de pesquisa, buscam suas informações demandam ser observadas no que tange à confiabilidade.

Contribuições da Nova Retórica

Na Nova Retórica (NR), apoiando-me em Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014), os quais arrazoam que “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN e OLBRECHT-TYTECA (2014, p. 18). Nesse sentido, os autores discorrem que todo orador, em nossa acepção, todo indivíduo que está em posição de construir um texto argumentativo - seja oral ou escrito - necessita se adaptar ao auditório a que se dirige, seus interlocutores, a fim de conquistar a adesão do público em questão.

Para dar conta da construção da argumentação com vistas a buscar a adesão dos interlocutores, o produtor de um texto pode utilizar recursos e técnicas que o auxiliem. Nesse viés, Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014) arguem que a escolha dos dados e sua adaptação ao discurso são imprescindíveis para angariar a argumentação do texto. Outrossim, os teóricos alertam a respeito da seleção prévia dos dados, pois o produtor textual, ao mencionar fatos, por exemplo, precisa se questionar sobre o que eles podem vir a confirmar ou invalidar em sua produção argumentativa.

Ainda, Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014, p. 136) expõem que “toda argumentação supõe, portanto, uma escolha, que consiste não só na seleção dos elementos que são utilizados, mas também na técnica da apresentação destes”. Nesse sentido, a NR auxilia a gerenciar o trabalho com informações em gêneros textuais do campo argumentativo.

Contribuições da Filosofia da Linguagem

Na Filosofia da Linguagem (FL), busco apoio em Wittgenstein (1999), o qual discute sobre dos *jogos de linguagem*. Para o filósofo, todo processo de uso das palavras configura um *jogo de linguagem* que, por sua vez, requer o trabalho com combinações delas mediante ações que intentamos realizar ou que realizamos. Assim, compreendo que, com essa concepção, é possível trabalhar o processo de aprendizagem de escrita argumentativa em sala de aula.

Wittgenstein (1999) expõe que o processo de significação da linguagem envolve quatro instâncias: as *semelhanças de família*, que auxiliam a observar não o que há de comum entre os gêneros textuais, mas o que há de semelhante e de diferente; as *formas de vida*, que contribuem na percepção dos conjuntos de hábitos, os quais estão atrelados aos papéis sociais exercidos na sociedade; as *regras*, visto que os jogos são jogados conforme suas regras, as quais podem auxiliar no ensino e na aprendizagem, ademais, quando estamos em jogo, uma ou outra regra está vigendo, desse modo, o processo de escrita argumentativa, requer, também, suas regras; e a *gramática*, a qual diz respeito aos recursos e domínios da língua empregados para dar forma ao jogo de linguagem. Assim, a perspectiva de Wittgenstein (1999) contribui na compreensão e reflexão sobre o jogo de linguagem que se estabelece em alguns gêneros do campo do argumentar, a exemplo, artigo de opinião, redação do Enem e carta aberta

Contribuições da perspectiva sociointeracionista de ensino

Haja vista que a geração de dados da tese em questão é realizada em sala de aula, ou seja, considero fundamental buscar subsídios em uma perspectiva que ancore quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, exploro alguns dos principais conceitos de Vygotsky (1991). Início pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre a Zona de Desenvolvimento Real - que representa o que o estudante já sabe - e a Zona de Desenvolvimento Potencial - que concerne ao que o estudante pode aprender. Para atuar na ZDP, o docente explora atividades que o estudante ainda não consegue desenvolver sozinho, necessitando do auxílio do professor para realizá-las.

A atuação na ZDP ocorre por meio da mediação, em que o professor assume a posição de mediador, sendo responsável por promover o ponto de encontro entre os conhecimentos enciclopédicos (de mundo) do estudante - os quais ele construiu ao longo de sua vivência, de suas experiências - e os conhecimentos teóricos (científicos) de responsabilidade da escola. Para promover a mediação, o docente faz uso dos signos verbais e de instrumentos mediadores, no caso, um portfólio, a fim de atuar no desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores, em especial, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, o raciocínio dedutivo e a memorização ativa.

Assim, por meio dessa perspectiva, o docente pode atingir o objetivo maior, que, consiste, na visão de muitos estudiosos de Vygotsky, na internalização - que é a transformação de atividades interpessoais em intrapessoais. De acordo com essa abordagem, conduzi o posicionamento docente na pesquisa, a qual, em inúmeros casos, mobiliza-me a realizar transposições didáticas, isto é, encontrar um meio de oportunizar o conhecimento teórico, por meio de uma linguagem, atividade e condução de atividade que façam parte da vivência do estudante, indo ao encontro de um dos principais objetivos da Linguística do Texto: auxiliar no estudo do texto em sala de aula.

Posto que abordo quatro teorias, além da Linguística do Texto, a qual direciono, neste capítulo, a um dos critérios de textualidade, a informatividade, considero pertinente ilustrar o modo como estou concebendo essa relação teórica (Figura 1).

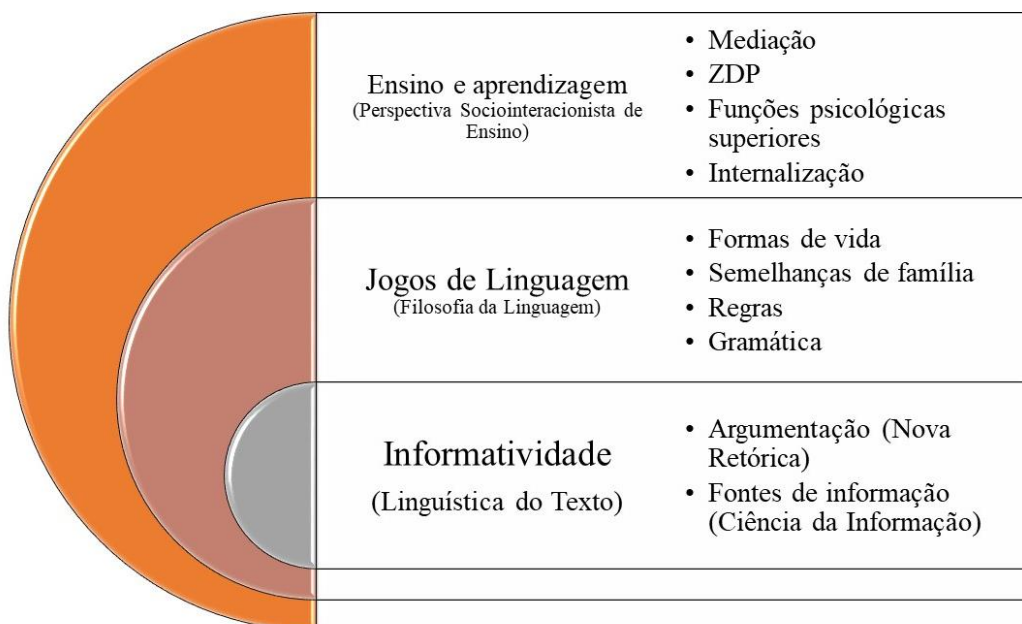


Figura 1. Articulações teóricas. Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Na Figura acima, ilustro a articulação teórica que estou estabelecendo. Assim, a Perspectiva Sociointeracionista de Ensino envolve as demais, visto que dá conta do processo de ensino e

aprendizagem e a abordagem interfere nas ações que realizamos nas demais teorias. Em um plano intermediário, está a Filosofia da Linguagem, a qual engloba o trabalho com produção textual deste estudo, no que tange ao jogo argumentativo focalizado. Por sua vez, em primeiro plano, ou plano núcleo, temos a Linguística do Texto, a partir da qual se sustenta o trabalho com o texto e, ao lado da LT, assumindo planos simétricos estão a Teoria da Argumentação e a Ciência da Informação, que contribuem no estudo do texto argumentativo, neste estudo. Saliento que, até o momento, minha visão sobre a articulação teórica se desenha dessa maneira. Assim, a seguir, trato das articulações metodológicas.

Metodologia

Neste espaço, dedico atenção às articulações metodológicas realizadas. Cabe salientar, inicialmente, que a metodologia de pesquisa que utilizo é a Pesquisa-Ação. Além dela, emprego aportes metodológicos para contribuir no seu desenvolvimento, diante do grupo social específico que selecionei para a realização da investigação: uma turma de terceiro ano de Ensino de Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino. Assim, na sequência, discorro da Pesquisa-Ação e dos aportes metodológicos.

A Pesquisa-Ação

De acordo com Thiollent (2011), a Pesquisa-Ação é uma metodologia de pesquisa em que o pesquisador se insere em um grupo social específico, identifica um problema do grupo e passa a atuar na minimização ou resolução dele, por meio de ações conjuntas e corresponsáveis realizadas com os participantes de pesquisa. Para dar conta disso, o estudioso necessita realizar um número mínimo de encontros com os participantes de pesquisa. No viés de Burns (1999), para que se efetive a Pesquisa-Ação, são necessários sete encontros⁵.

Em uma ótica um pouco diferente de Thiollent (2011), considerando o contexto desta pesquisa, entendo que a Pesquisa-Ação não se aplica apenas quando um grupo social apresenta um problema, mas, também, quando intenta buscar avanços acerca de uma competência que lhe é exigida ou que lhe cabe. Nesse sentido, a turma na qual nos inserimos para realizar a pesquisa: terceiro ano de Ensino Médio regular de uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS - ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2018 - desenvolveu produções textuais de caráter argumentativo, situadas nos gêneros textuais redação do Enem (duas edições), artigo de opinião (uma edição) e carta aberta (uma edição) contemplando escrita, reescrita e versão final em cada uma das propostas anteriormente elencadas.

A cada uma das etapas (escrita, reescrita e versão final) de uma produção, os participantes de pesquisa receberam feedback materializado, por meio de perguntas problematizadoras, as quais foram guiadas pelo critério de informatividade. Outrossim, trabalharam com o Quadro de estratégias argumentativas - elaborado com base no aporte teórico da Linguística do Texto e da Teoria da Argumentação, em diálogo com os critérios de avaliação da redação do Enem utilizados pelos avaliadores de redação do Enem. Pontuo que, por questões de espaço e do foco deste artigo, esses tópicos serão discutidos em outro espaço e se apresentarão, com rigor analítico na tese (em processo de redação final).

Assim, compreendo que, por meio da informatividade, ancorada nas teorias já abordadas, e, buscando auxílio em aportes metodológicos, tratados na sequência, é possível auxiliar os participantes da pesquisa em discussão a desenvolver a escrita argumentativa, utilizando estratégias de

⁵ Por se tratar de uma metodologia que requer um processo contínuo de interação entre pesquisador e participantes de pesquisar para que a geração de dados seja originária dessa interação. Maiores informações sobre a Pesquisa-Ação constam na redação final da tese.

argumentação elaboradas a partir do critério de informatividade. Desse modo, a seguir, verso sobre os subsídios que busquei para desenvolver a Pesquisa-Ação.

O Desenvolvimento Profissional Corresponsável

O Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) compreende uma aliança didática estabelecida entre três pares profissionais que estão em momentos diferentes de suas carreiras e atuam em dois ambientes, a academia e o mercado, com vistas à qualificação profissional. O DPC foi proposto pelo professor e teórico Richter, em Freitag e Richter (2015), constituindo-se como um dos três conceitos fundamentais da Teoria Holística da Atividade (THA), também desenvolvida pelo referido professor.

Para Richter, em Freitag e Richter (2015), o DPC se realiza entre supervisor de estágio - responsável por promover a escuta empática; graduando de Letras em situação de estágio - responsável por superar a acrasia⁶; e professor do mercado - profissional que recebe o estagiário e necessita atualizar-se profissionalmente. Essa aliança didática tem vistas a promover a identificação profissional do professor em formação, a fim de que estabeleça, no exercício da sala de aula, a relação entre teoria e prática, além de promover a construção de um discurso técnico da área de Letras, de modo que o docente atuante no mercado e o futuro docente sejam capazes de desenvolver suas práticas e dizê-las ao entorno social. A proposta do professor visa fortalecer a classe de professores de Letras, de modo a coibir interferências externas de outros profissionais no que tange ao exercício docente.

Nesse sentido, realizei uma adaptação do DPC, visto que minha pesquisa é realizada em uma escola pública em que o professor da disciplina de Língua Portuguesa me recebeu e concordou em atuar de modo corresponsável. Assim, o DPC se realiza entre professora orientadora de tese (PO), doutoranda pesquisadora professora (PP) e professor titular da turma (PT). Nas reuniões de encontro entre os três professores mencionados e descritos anteriormente, PO é responsável pela escuta empática dos pares PP e PT, questionando PP quanto às articulações entre teoria e prática materializadas nas atividades propostas. Tais atividades são idealizadas e desenvolvidas a partir da exposição das necessidades do mercado trazidas pelo PT que atua com PP em sala de aula. Dessa maneira, O DPC auxilia a estabelecer relações e realizar reflexões com profissionais envolvidos de modo mais direto na pesquisa.

A sequência didática

A sequência didática (SD) se efetiva como planejamento de aula, ou seja, é o documento no qual elaborei as atividades para dinamização com os participantes de pesquisa, de modo organizado e sistematizado a fim de que elas possibilitem atingir o objetivo de ensino e aprendizagem por meio de um gênero textual, nesse caso, do campo argumentativo. O modelo de sequência didática foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), composto pelas seguintes etapas: apresentação da situação, módulo 1, produção inicial, módulo 2 (aqui o professor pode organizar quantos módulos considerar necessário) e produção final. Assim como em Arnemann (2017), na presente investigação, realizo uma adaptação do modelo de SD, acrescentando um módulo após a produção final, o qual tem a função de convidar o estudante a autoavaliar seu percurso de aprendizagem.

Nesse sentido, as SDs favorecem a efetivação da transposição didática, além de organizar as ações da PP. Assim, cinco sequências didáticas foram previstas para dinamização, uma para cada produção textual, em que a primeira SD é dedicada à produção textual diagnóstica. As demais SDs, exploram as produções de: artigo de opinião (SD02); redação (SD3 e SD4) e carta aberta (SD5). Cada

⁶ A acrasia é definida pelo professor em Freitag e Richter (2015, p.1) como “a dissociação entre o pensar e o agir, entre o que a pessoa diz que pensa e assume o que ela efetivamente pratica no contexto considerado”.

SD, à exceção da primeira, diante de seu caráter diagnóstico, tem o seguinte procedimento: provocação, escrita, atividade de apoio, reescrita e versão final. Maiores detalhes a respeito das SDs, são apresentados e discutidos na tese. Desse modo as SDs, corroboram o alcance dos objetivos, tanto os relativos ao ensino e à aprendizagem quanto os referentes à realização da pesquisa - haja vista que permitem a dinamização planejada e sistematizada de atividade entre pesquisadora professora e participantes de pesquisa.

A pergunta problematizadora

A pergunta problematizadora foi idealizada por Paulo Freire, disseminada ao longo de suas obras, dentre as quais, destacamos Freire e Faundez (1985). Consiste em, partindo da realidade do estudante, realizar indagações que requerem uma reflexão, contrapondo-se a perguntas mecânicas, muito frequentes no sistema tradicional de ensino.

Ademais, por meio da pergunta problematizadora, o docente, quando indagado pelos discentes, dependendo do caso, não apresenta uma resposta assertiva ao estudante. Diferentemente disso, responde a ele com outra pergunta, conduzindo-o à reflexão. Em minha pesquisa, utilizei perguntas problematizadoras em dois momentos: na interação em sala de aula com os discentes e na avaliação da produção textual, por meio do registro, em uma “orelha”, de perguntas ao texto do estudante. Dessa maneira, emprego esse método para convidar o participante de pesquisa à reflexão e à crítica sobre o processo de produção textual escrita argumentativa.

Assim como nas discussões sobre as articulações teóricas elaborei a Figura 2, a fim de ilustrar as relações entre as teorias, engendrei uma figura para elucidar as articulações metodológicas.

Na figura a seguir, ilustrei a engrenagem metodológica, em que a Pesquisa-Ação, metodologia de pesquisa, assume função principal e os aportes DPC, pergunta problematizadora e sequência didática são auxiliares no desenvolvimento da Pesquisa-Ação. Por essa razão, exploro o formato de engrenagens, sinalizando, também, a ideia de movimento da pesquisa.

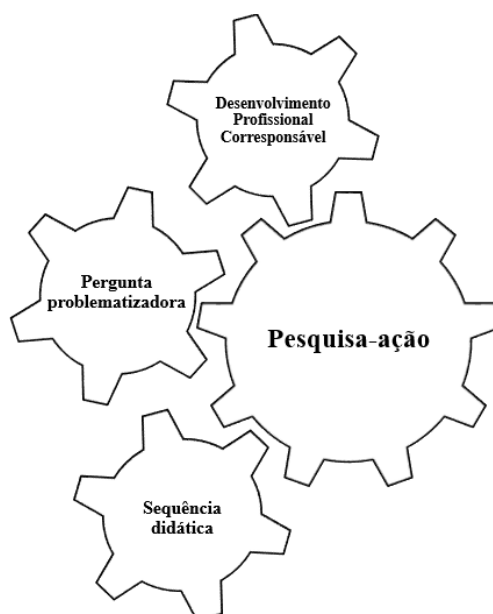


Figura 2. Engrenagem metodológica. Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Conclusão

Neste artigo, objetivei apresentar o âmago das discussões teóricas e metodológicas que estão permeando o desenvolvimento de minha tese de doutorado. Como observei, dediquei maior espaço

ao tratamento do critério de informatividade, o qual é foco do estudo. Ademais, abordei aspectos que ainda não foram muito bem explorados no que tange ao referido critério, a saber: fontes de expectativa, os rebaixamentos e os conhecimentos determinado, típico e acidental.

Assim, compreendo que, com base na seleção teórica e metodológica que realizei, alicerço a investigação sobre o critério de informatividade, com vistas a ampliar a discussão teórica sobre o referido critério, demonstrando sua efetividade no processo de ensino e aprendizagem de produção textual argumentativa. Considero válido frisar que este trabalho se efetiva, também, graças à escola que nos recebeu para realizar a pesquisa, entre os meses de agosto a dezembro de 2018 e, em especial, à figura do professor titular da turma que aceitou atuar como corresponsável no desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, promovi não apenas a interface da Linguística do Texto com outras teorias - mas, também, e, em meu ponto de vista, o mais importante - e com a sala de aula. Esse postulado vai ao encontro do que defendem os precursores da Linguística do Texto no Brasil, Ingedore Villaça Koch e Luiz Antonio Marcuschi, no vasto e rico acervo sobre a LT que produziram ao longo de suas caminhadas acadêmico-profissional.

Referências

ARNEMANN, A. R. **Informatividade na escrita argumentativa de terceiranistas de Ensino Médio noturno - um trabalho de autogerenciamento pautado pela Pesquisa-Ação**. 2017, 293 p. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BURNS, A. Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge University Press, 1999.

CAPURRO, R. HJORLAND, B. O conceito de informação. Tradução do capítulo publicado no Anual Review of Information Science and Technology. Ed. Blaise Cronin. v. 37, cap. 8, p. 343-411. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte. v. 12, n.1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/issue/view/27>, acesso em 17 de outubro de 2015.

CUNHA, M. B da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**. v. 20, n.2. Porto Alegre, 1985.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, F.; RICHTER, M. G. Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter. **IV Fórum de Estudos Interacionistas**. UFSM, 2015. (Entrevista transcrita; material inédito).

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17 ed. 3 reim. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MANZONI, M. R. Reflexões sobre o papel da informatividade e da organização do pensamento na produção de textos escritos escolares. In: TOLEDO, E. E. de S.; SPEERA, J. M. S. **Linguística Textual: Literatura, relações textuais, ensino**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007, p. 185-196.

PERELMAN, C.; OLBRECHT-TYTECA, L. **Tradado da Argumentação: A Nova Retórica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.