

## **A Argumentação e a Escrita: Trabalhando o Artigo de Opinião**

Christiane Maia da Silveira

**RESUMO:** O trabalho de produção textual não é visto pelo aluno como produto de uma ação e reflexão, o que, comumente, resulta em escritas sem conteúdo e forma claros. Essa constatação é observada, não apenas no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio. A sistematização de uma seqüência de atividades em que a elaboração dos textos incluísse a conscientização dos passos necessários para uma escrita eficiente é apresentada aqui, como resultado da proposta de intervenção do PDE. Para fundamentar o trabalho foram consultados vários teóricos que, igualmente preocupados com o resultado insatisfatório da produção de alunos, abordam temas que auxiliam esta produção. Além dos teóricos de língua portuguesa, há o embasamento na linha sócio-interacionista de Vigotsky. O objetivo era verificar se, com um trabalho específico e sistematizado, tanto lingüístico quanto discursivo, poderia haver o aprimoramento da escrita do aluno de 1º ano de Ensino Médio. O uso das conjunções como operadores argumentativos, foi o item formal escolhido, para que fosse aplicado em textos argumentativos, fundamentalmente, no Artigo de Opinião. Foi elaborada uma Seqüência Didática, que traz todos os aspectos envolvidos na produção textual escolhida - o Artigo de Opinião – o que favoreceu que os alunos apreendessem as características gramaticais e enunciativas próprias do gênero. Os resultados mostram que houve uma reflexão maior, por parte do aluno, com a produção textual, o que pode comprovar que quando há uma proposta didático-pedagógica que integra conteúdos normativos e pragmáticos os resultados são produtivos, os aprendizes apresentam melhor desempenho discursivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artigo de Opinião. Argumentação. Operadores Argumentativos. Escrita. Processo de Reescrita

**ABSTRACT:** The work of textual production is not seen by the student as a product of action and reflection, which commonly results in written without clarity in the content and form. This finding is not observed only in the elementary school, but also in high school. The systematization of a sequence of activities in which the elaboration of the texts included the awareness of the necessary steps for an efficient writing is presented here as a result of the intervention proposal of the PDE. To support the work were consulted several theorists who also concerned about the unsatisfactory result of the production of students, approach issues that help this production. In addition to the theorists of the Portuguese language, there is a basement in the line of socio-interactionist of Vigotsky. The objective was to check if, with a specific and systematic work, both as language and discursive..., there could be improvement in the writing of a student of 1st year of high school. The use of conjunctions as argumentative operators was the item formally chosen, to be implemented in argumentative texts, mainly in the article of opinion. It was elaborated a didactic sequence, which brings all the involved aspects in the textual production chosen – the Article of Opinion - which favored the students learn the characteristics of gender. The results show that there has been a major preoccupation of the student, with the textual production, which can prove when there is a didactic-pedagogic proposal that includes normative and pragmatic contents, the results are productive, the apprentices have better discursive performance.

**KEY WORDS:** Article of opinion. Argumentation. Argumentative Operators. Writing. Process of Rewriting

## 1. Considerações Iniciais

Por muito tempo, a prática de produção textual em sala de aula resumia-se a redações, cujo objetivo era que o professor avaliasse a norma padrão, ou seja, corrigia-se a gramática utilizada pelo aluno, com o intento de avaliar se ele conseguiria decorar os conceitos gramaticais estudados anteriormente. O conteúdo, as idéias do aluno de quase nada serviam, elas não estavam ali para ser entendidas, ouvidas, compreendidas. Não havia um produtor atrás daquele texto. Quantos não se sentiram frustrados ao receber seu texto com uma nota baixa e cheio de correções, que só serviam para dar ao aluno uma visão negativa de si mesmo: “Eu não sei escrever”?

O medo de escrever dominava as aulas de redação. Os temas, pouco ajudavam, quando não tornavam ainda pior a dura missão de escrever. “Minhas férias”, para aqueles que não faziam nada além de assistir TV nesse período. “Tema Livre”, esse sim, para dificultar ainda mais. Batia-se o lápis no caderno em busca daquela inspiração: “Oh, Musa, para onde foste?”. Escrever foi o sofrimento de muitos alunos das escolas passadas. Passadas?

Vários estudos teóricos depois, as redações foram substituídas pelos textos produzidos pelo aluno. Produção de texto é o que se passou a fazer em sala de aula. Por trás de um texto, havia alguém com algo a dizer, idéias a serem ouvidas, compreendidas, entendidas; afinal, havia um autor. A forma com que ele escrevia? Que importa? “Queremos um aluno crítico, que tenha opiniões sobre o mundo que o rodeia.” Então, era o extremo oposto: não mais se corrige o formal, o ortográfico. As idéias bastavam-se a si mesmas. Assim, “é claro que ninguém terá medo de escrever, os temas são dirigidos. Vamos falar de política, da novela, da moda, do mundo do aluno”. Deu certo? O que se vê na sala de aula, hoje, são alunos remanescentes dessa teoria que não conseguem escrever textos coerentes, que não concatenam suas idéias. E aí, a angústia é: o produtor de texto de hoje consegue ser ouvido, compreendido, entendido?

Atualmente, a preocupação é que o aluno seja realmente o sujeito de seu próprio texto, “é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se basear na análise de textos, visando à compreensão e produção.” (Santos, 2004, p.5). Então, estaremos caminhando para uma fase intermediária em que as

regras gramaticais não são rigidamente impostas, mas, devem contribuir para a construção de um texto coerente, compreensível e capaz de fazer interagir os interlocutores.

Ao chegar ao Ensino Médio, espera-se que o aluno já tenha certo domínio da escrita de textos, pois ele teve todo conhecimento e prática de escrita em todas as séries do Ensino Fundamental. Porém, ao receber esses alunos, o professor se depara com um grave problema, porque não se atende a essas expectativas de aprendizagem, pois muitas dificuldades ainda são trazidas do Ensino Fundamental, principalmente na linguagem escrita.

Culpar os professores que tiveram contato com os alunos nas séries anteriores, além de não resolver o problema, cria a acomodação; é preciso saber que algo tem de ser feito daqui para frente, mais que procurar culpados para a dificuldade de escrita dos alunos, é imprescindível que se procurem soluções para que essas dificuldades sejam amenizadas. Mas como conhecer quais as dificuldades que o aluno apresenta nas produções escritas? O que ensina um aluno a escrever: a quantidade de produções? A correção, a auto-correção? O aluno consegue encarar seu texto como resultado de um trabalho de reflexão e análise? Ele consegue perceber quando seu texto não tem sentido? Quando a modalidade gramatical prejudica sua coerência? O aluno de Ensino Médio realmente escreve mal?

Tais questionamentos fazem parte do cotidiano do professor de português, até porque é cobrado dele qualquer falha relacionada à língua, como se só o professor ou a disciplina de português tivesse de dar conta da eficiência lingüística do educando: não sabe ler, escrever, resumir, falar, sintetizar? O professor de português não sabe ensinar!

Esse trabalho foi uma tentativa de encontrar respostas a essas indagações cotidianas do docente envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa; tentou-se ressaltar que a abordagem gramatical e a discursiva são indissociáveis e interdependentes. Partiu-se, em princípio, do estudo dos operadores argumentativos, para, assim investigar até que ponto o mau uso, principalmente, de conjunções coordenadas e subordinadas (chamadas de operadores argumentativos) colaboram para o desempenho precário em produções textuais escritas, no que se refere à clareza de idéias e ligação eficiente entre os

elementos que compõem o texto. Para tanto, Trabalhamos a análise dos textos escritos, destacando as relações entre as idéias, fazendo com que o aluno percebesse o valor dos operadores argumentativos, suas funções para as idéias do texto, as quais lhe conferem clareza, levando o aluno a refletir quando seu texto não tem sentido, ou quando suas idéias precisam ter mais coerência, fazendo alterações em sua própria produção que visassem a uma transformação levando a uma escrita mais eficaz. Portanto, além da análise do texto pelo próprio aluno, fizemos sugestões de trabalhos específicos de reescritas das produções e intervenções em forma de atividades que trabalharam a dificuldade de uso dos operadores pelo aluno, para que, em suas próximas escritas pudessem aplicá-las conscientemente, valorizando a função pretendida em seu texto, de clareza e sentido. Todo o estudo se deu por meio do Artigo de Opinião, gênero jornalístico que explora a argumentação e, conseqüentemente, os operadores argumentativos. A aplicação se deu em uma turma de 1º ano de Ensino Médio, para que os novos conhecimentos sejam levados às séries seguintes, transformando a escrita, tornando-a mais eficiente.

## **2. Fundamentação Teórica**

“O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 2002, p.39). Quando pensamos num aluno de Ensino Médio que não consegue falar, escrever, articular idéias eficientemente, logo pensamos na culpa que a escola carrega nessa dificuldade. Pensar que a escola não é responsável pelas dificuldades que o aluno apresenta, seria também um pensamento ingênuo e simplista. O que é preciso saber, portanto, é que a escola é responsável, sim, pelo tipo de aprendizagem que é passada ao aluno, entretanto, ela não é, sozinha, responsável por isso. Quando uma criança ingressa na escola, já tem uma vivência familiar, social e cultural que é levada para a escola, sendo assim, se em casa, com os pais e a família, a criança não foi devidamente estimulada, provavelmente terá uma capacidade de aprendizagem reduzida. Essa afirmação é baseada na teoria sócio-interacionista que comprova a ligação entre desenvolvimento e linguagem:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à magética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos confrontamos (VYGOTSKY, 2002, p. 43).

Nesse aspecto, ou seja, considerando-se que a escola é a instituição que tem como objeto de estudo a palavra, o signo, o que cabe a escola é “pegar o bastão” e seguir adiante, desenvolvendo ao máximo os alunos deficitários, mostrando a correlação racional entre signos e funções comunicativas, entre formas e usos, entre organização textual e discursiva.

Tendo por base o nível de desenvolvimento dos alunos que ingressam no Ensino Médio, é preciso que o professor de português trabalhe com atividades que desenvolvam sua capacidade de abstração e formação de conceitos generalizados para que avancem em seu desenvolvimento. A linguagem contribui e é fundamental para o desenvolvimento da abstração humana. É possível concluir, inclusive, que é função da escola priorizar o desenvolvimento da linguagem também no Ensino Médio, mesmo supondo que os alunos desse nível já tenham um bom desenvolvimento lingüístico:

... embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma seqüência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estágios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (VYGOTSKY, 2002, p. 44).

A função da escola é a de estimular o intelecto, criar situações desafiantes que possam produzir o amadurecimento intelectual. Dessa maneira, a escola, além de trabalhar conteúdos sistematizados (essa é a visão corrente), ao transmitir os conteúdos, promove o desenvolvimento psicológico, que por sua vez, leva o ser humano a uma transformação de si mesmo e do mundo no qual está inserido.

Assim, a escola transforma o indivíduo que, por sua vez, pode transformar a prática social.

Cabe a nós, professores, ajudar o desenvolvimento do indivíduo, por meio do desenvolvimento de sua linguagem. A linguagem é a mola propulsora da aprendizagem: onde não há compreensão, não há julgamentos de importância, nem de afetividade e se, na sala de aula, não há compreensão, não haverá importância ao que é ensinado, gerando os problemas já conhecidos que impedem os alunos e os professores de interagirem e de alcançarem os objetivos propostos pelo ambiente escolar.

E se é por meio da linguagem que nos comunicamos com o mundo e com os outros, essa comunicação acontece principalmente por meio da linguagem verbal, ou seja, nosso principal instrumento é a palavra. Sendo ela a base de nossa comunicação, há uma combinação para que as palavras formem uma unidade significativa, então, nossa comunicação acontece fundamentalmente por meio de textos.

Um texto é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso (COSTA VAL, 1991).

Essa unidade de linguagem em uso acontece em todos os momentos de nosso dia, do “bom dia” ao “boa noite”. Entretanto, em sala de aula, quando se fala na produção de textos, há um alvoroço, uma dificuldade extrema sobre o que fazer, o que escrever, como fazer um texto. Parece-nos que na escola *produzir texto* é uma atividade artificial e completamente alheia ao cotidiano, uma prática exigida na e para a escola, com o objetivo único da avaliação.

Interpretando Costa Val, fica nítido que é preciso que o aluno entenda que ele não produz apenas textos escritos, aquelas famosas redações que causam tanto horror. O tempo todo ele produz textos. Talvez tendo essa visão, ele consiga desmistificar essa produção que deveria ser uma das mais naturais de suas atividades. É papel do professor esse trabalho, já que parte da responsabilidade no medo que o aluno tem de escrever, é do próprio professor, quando associa a produção a uma atividade de grande dificuldade e que dificilmente o aluno irá conseguir realizar. Não irá conseguir realizar porque, como atividade escolar, a produção de texto sempre foi associada à eficiência gramatical, isto é, o texto escrito

na norma-padrão (por vezes, anos-luz distante do falar do aluno) e, dentro da norma-padrão, o texto perfeito sem “erros de português”.

O conhecimento gramatical sempre foi muito valorizado na sala de aula, não ter “erros de português” sempre foi o objetivo da escola, mesmo que o aluno saiba responder às questões da prova de gramática, mas não aplique nenhum dos conceitos em seu cotidiano. Muito menos nos textos escritos. Parece que a grande lacuna do ensino de português é esse: como fazer os alunos aplicarem em seus textos e em sua vida os conceitos gramaticais aprendidos e que são relevantes para uma comunicação eficiente? Como capacitar o aluno para o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem oral e escrita? “Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada com a linguagem” (ANTUNES, 2003, p.36).

Se a escola carrega a culpa pela incompetência lingüística do aluno, não é responsabilidade dela reverter esse quadro, levando às aulas de português um trabalho eficaz de competência textual? A resposta parece óbvia: sim. Mas, no que diz respeito às aulas de português, ainda temos uma prática gramatical que muitas vezes não é vinculada à produção textual. Há escolas que dividem as aulas de português em gramática e redação como se fossem coisas distintas. O pior é quando acreditam que os dois conteúdos não se misturam e os planejamentos são feitos independentes um do outro! Assim, as aulas de gramática se limitam, mesmo, a conceitos, nomenclaturas e exercícios gramaticais infinitos que são cobrados na prova e depois eliminados da lista dos conhecimentos essenciais. “Se a gramática tradicional se revela tão pouco eficaz que chega a ser um fator de desvio, porque não testar outros instrumentos?” (ILARI, 1997, p.14).

É preciso, pois, não perder de vista que toda língua tem uma gramática, um conjunto de regras. “Aprender uma língua é adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática” (ANTUNES, 2003, p.86).

Não existe falante sem conhecimento de gramática, diz Antunes; sendo assim, como explicar o péssimo desempenho dos alunos em aulas de português? Talvez porque haja uma supervalorização, não das regras gramaticais (essas, conhecemos intuitivamente), mas das nomenclaturas das regras gramaticais

descontextualizadas de uma aplicabilidade. O objeto de estudo da gramática deve ser o texto. A função que essa gramática vai exercer no texto. “A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo” (ANTUNES, 2003, p.88).

Quando o professor passar seu objeto de estudo para o texto, mostrando quais regras gramaticais são usadas nos mais diferentes tipos de texto; por exemplo, quais regras são necessárias para a produção de um *folder*, de uma receita, de um resumo, os resultados serão mais positivos, pois o aluno irá perceber que a gramática da língua só existe porque há uma função para ela de acordo com a finalidade, em determinado texto.

O que acontece muito na sala de aula, são textos produzidos de acordo com o tema proposto pelo professor, sobre o qual, às vezes, os alunos não têm o que dizer, assim, preocupam-se com o número de linhas que deve ter o texto, escrevem, “arrancam” a folha e entregam para ser “corrigido”. Na devolução, nem olham o que foi anotado pelo professor e guardam na bolsa. Nessas condições, é óbvio que o texto não é produto de reflexão e análise, por parte do aluno. E por parte do professor, freqüentemente, não há uma preocupação em fazer do texto produzido, fruto de informação, aviso, advertência, anúncio, descrição, explicação, comentário, opinião, argumentação, instrução, resumo, documentação, ou seja, fruto de alguém que tem algo a dizer. Escrever também é uma forma de comportamento, assim como falar. Tudo o que dizemos ou falamos tem conseqüência. O aluno também tem algo a dizer oralmente ou por escrito. Para ser ouvido ou lido. É uma relação interativa de *alguém* que selecionou *algo* a ser dito para outro *alguém*. A escola, comumente, não se lembra disso.

A mudança a ser feita nas aulas de português segue então estes caminhos: usar as regras gramaticais contextualmente nos textos, objetos relevantes de estudo da língua, que serão produzidos pelos alunos, com uma função a ser cumprida, por alguém que tem algo a dizer.

A escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para *servir à comunicação entre sujeitos*, os quais cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a

medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003, p.46).

Portanto, ao escrever um texto, faz-se necessário saber se ele está claro, bem articulado, de maneira que o interlocutor possa compreendê-lo, subentendendo-se que essa compreensão coaduna os objetivos do autor, o contexto em que ele foi produzido e no qual será lido. Assim, o texto não será apenas um treinamento mecânico, um exercício escolar descontextualizado, que não estimula ninguém, um seguir conteúdos que só se justificam dentro da escola. Não dá para esperar do aluno uma atitude reflexiva sobre seu texto, se não há objetivo, contextualização; a sua produção escrita não pode estar atrelada a um modelo de redação, produzida num curto espaço de tempo (uma ou duas aulas), sem chance de um planejamento e revisão. Sempre afirmamos que o aluno escreve mal, essa afirmação é taxativa, genérica, pois talvez ele não escreva aquilo que saiba escrever, não escreva textos socialmente relevantes, que se passam no ambiente social em que vive. A essa flagrante realidade cabe uma mudança.

E o primeiro passo é este: o professor propõe o trabalho de forma que a escrita cumpra alguns requisitos, como fazer do aluno *autor* de textos contextualmente adequados, nos quais estabeleçam vínculos comunicativos socialmente relevantes, para *leitores* concretos, reais, diversificados, com os quais o autor pode contar já no momento da escrita, para que saiba, conscientemente, o que dizer e como dizer, para quem irá dizer.

De início, o aluno já terá um novo olhar sobre sua produção. Qualquer professor que já tenha feito trabalhos seguindo o acima descrito, sentiu o comprometimento do aluno com sua produção. Assim, será mais fácil fazê-lo enxergar seu texto como resultado de um planejamento, escrita e reescrita. Falar a palavra reescrita para o aluno é motivo de espanto, pois ele acredita que a escrita obedece apenas a uma versão e qualquer coisa, além disso, é desnecessário e chato.

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem (ANTUNES, 2003, p.65).

O aluno deve encarar seu trabalho com o texto como uma tarefa natural: escrever, reescrever quantas vezes for necessário para que haja o cumprimento da função textual naquele momento. E fazer com que se preocupe com a qualidade do que escreve é fazê-lo se preocupar não apenas com as idéias, mas também com a parte formal do texto, principalmente com os elementos que fazem a relação entre as idéias, levando o *escritor*, principalmente do Ensino Médio, a um desenvolvimento progressivo de sua competência textual, pois um dos maiores problemas de produções textuais reside no uso inadequado das conjunções que pode comprometer a compreensão das relações internas e, por conseqüência, bloquear os efeitos de sentido do texto produzido.

Após alguns anos de docência no Ensino Médio, é comum encontrar textos (produzidos por alunos de Ensino Médio, dos quais se espera uma maior capacidade textual) em que as relações entre os enunciados não ficam claras porque o aluno não entende o valor das conjunções para determinado contexto (usam *contudo*, não com valor adversativo, mas como “englobamento”, com o valor de *com tudo*) ou mesmo repetem excessivamente uma mesma conjunção por não saber substituí-la por outra de igual valor. É comum encontrar, ainda, textos que não exploram outras conjunções além do *mas* e do *que*, este freqüentemente usado inapropriadamente, sem que fique claro a qual ou quais termos se referem. As conjunções subordinadas (*embora*, *já que*, *uma vez que* e outras) quase nunca aparecem, fazendo com que o texto não evolua de uma escrita primária e simplória. O aluno de Ensino Médio desconhece que essas e tantas outras expressões marcam o encadeamento entre as várias partes do texto expressando uma relação semântica entre elas. Muitas vezes, o trabalho com as conjunções (assim como o das muitas nomenclaturas gramaticais), não passam de exercícios de identificação em frases, sem que se observem suas funções dentro do texto.

Como enfatizamos aqui, é importante que o foco das aulas de português seja o texto e, a partir dele, se possa fazer o trabalho dos usos das regras gramaticais, principalmente das conjunções, voltado à clareza, inteligibilidade e interpretação adequada do que se pretendeu dizer. Três passos são essenciais para que se atinja esse intento: planejamento, escrita e reescrita. Quando o professor intervém, mostrando os aspectos que precisam ser revisados, quando as conjunções não cumpriram a função adequada, o aluno poderá reformular suas idéias, escolhendo

conscientemente outras conjunções, que tornem adequados seus enunciados. Para que isso ocorra efetivamente, não pode haver pressa, talvez o aluno não produza um grande número de textos (o importante não é a quantidade, mas a qualidade), mas, podendo revisar, alterar, reformular, escolher palavras mais convenientes, encadeando os vários segmentos e o sentido do texto, sem dúvida teremos autores escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, escrevendo, com mais sentido, textos adequados à situação exigida.

Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos (ANTUNES, 2003, p.66).

## **2.1 O Gênero Textual**

A abordagem da linguagem de forma construtivista, interacional não pode estar restrita ao estudo limitador dos aspectos gramaticais independentes. As aulas procuram um mecanismo, um instrumento que permita o estudo amplo da linguagem. Nesse sentido, surgem os estudos enunciativos que indicam uma abordagem didático-pedagógica baseada na reflexão sobre a construção de um gênero textual. Por meio dessa abordagem, as palavras são ferramentas que cumprem várias funções: relatar; ensinar alguém, seja a usar um aparelho, tomar um remédio, fazer um bolo; jogar; expor num seminário o conhecimento resultante de uma pesquisa; inventar e narrar histórias; convencer alguém de algo em que se acredita, argumentando de forma que o outro mude sua forma de pensar, talvez de agir. Argumentar é, talvez, o maior uso que é dado às palavras, porque é próprio do ser humano tentar convencer o outro a agir da forma que acreditamos ser a melhor, a acreditar naquilo que acreditamos.

Algumas situações de comunicação estão presentes em nossa vida desde que nascemos e, por estarmos habituados a elas, não precisam ser ensinadas na escola, outras, entretanto, por serem mais específicas, mais técnicas, profissionais, científicas, necessitam de uma aprendizagem escolar. É o que se ensina com os Gêneros Textuais.

**Gêneros textuais** são a língua em uso social, com objetivos, funções e interesses específicos que, de acordo com a intenção, levam a uma formação de texto que apresenta características relativamente estáveis. Como em um Requerimento em que há uma solicitação, por exemplo. Esse Requerimento será

elaborado de uma determinada maneira, com uma determinada linguagem. Assim, todos os Requerimentos obedecem a uma mesma linguagem e forma de elaboração, porque obedecem a uma mesma função: requerer algo. O mesmo acontece com outros textos. Isso é o uso social da língua. Vários textos, servindo a várias funções. Para cada função, uma mesma estrutura. Isso é **Gênero Textual**.

### 2.1.2 O Artigo de Opinião

Já foi dito que argumentar faz parte do cotidiano. Como o uso de operadores argumentativos está presente nos textos argumentativos, gênero do qual faz parte o Artigo de Opinião, sua escolha pareceu ser a melhor.

De acordo com Amaral (2007), nesse gênero o autor tem a intenção de convencer outras pessoas sobre uma determinada questão polêmica, sobre a qual ele tem uma opinião. O Artigo de Opinião é veiculado tipicamente em um jornal. Os jornais são formadores de opinião, pois através de suas notícias, buscam informar a sociedade dos acontecimentos. Mas as notícias têm apenas a função de informar um fato, sem emitir opiniões. Por outro lado, o jornal tem o compromisso de mudar a opinião e o comportamento das pessoas, reelaborando regras sociais, quebrando paradigmas, derrubando preconceitos. Entre as várias sessões de um jornal está a de opinião e cabe aos Artigos de Opinião essa função.

As pessoas que escrevem para essa sessão do jornal são influentes e respeitadas na sociedade ou na área para a qual escrevem e são chamadas de *articulistas*. Eles procuram escrever de forma a parecer ao leitor que seu posicionamento é o mais correto ou o mais coerente para que o comportamento social se modifique. Assim, as notícias trazem os fatos, enquanto o Artigo de Opinião procura mudar as convicções até então estabelecidas, seja da cidade ou do país.

Para escrever, o articulista parte de um *fato*, que ofereça uma *polêmica* em qualquer setor: comportamento, economia, esporte, religião... Sobre essa polêmica, ele se *posiciona*, enfocando um aspecto. A partir daí, utiliza *argumentos* que comprovem sua *tese*. Pode, inclusive, *refutar* opiniões contrárias à sua, o que aumenta sua credibilidade. Então, retoma tudo o que disse, em uma *conclusão*. Ele escreve pensando no leitor, que é alguém que está interessado nas questões sociais

debatidas nos artigos veiculados no jornal. Essa é a estrutura do Artigo de Opinião. O *articulista* é sempre responsável pela autoria de seu texto, por isso, sempre o assina e, em alguns casos, divulga até um email para que o leitor possa interagir, sobre o que foi escrito, pois, numa polêmica, há sempre aqueles que concordam com as opiniões e aqueles que discordam delas.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA**

A intervenção aconteceu no 1º semestre de 2008, numa turma de 1º ano do Ensino Médio (EM), uma vez que o trabalho estava voltado ao texto como objeto de estudo: planejamento, escrita e reescrita, inculcando no aluno uma visão de que a reflexão sobre a produção textual é necessária sempre, para que se atinja a competência lingüística nos vários gêneros de texto com os quais ele vai conviver não apenas na escola, mas no decorrer de sua vida, levando em conta o interlocutor. A turma escolhida foi o 1º EMA, do Colégio Estadual João XXIII, localizado no Bairro Aeroporto, em Maringá, Pr. O Colégio atende alunos das mais diversas classes sociais, numa pluralidade cultural e características físicas diferenciadas. A comunidade escolar é composta de alunos oriundos dos mais diversos bairros do município, prioritariamente residentes nos bairros Vila Operária e Aeroporto e, posteriormente alunos residentes em bairros adjacentes.

A apresentação da proposta aconteceu em abril. Percebi que a turma não tinha uma visão clara de como seria o trabalho, mas se mostraram bem receptivos.

Iniciamos com os levantamentos prévios do conhecimento de gênero textual jornalístico. Mostraram conhecimento sobre o jornal, mas não tinham muito claro como era feita a organização dele. Falei, então, das sessões do jornal até chegar aos gêneros argumentativos: o editorial, a carta do leitor e o artigo de opinião. Recortaram e colaram no caderno exemplos para que fizéssemos a diferenciação entre eles. Começamos a leitura de vários artigos, para o reconhecimento do gênero. No início, os alunos tiveram dificuldade de saber por que aquele era um artigo e não uma carta ou editorial, ou uma notícia, por exemplo. Fizemos comparações entre os textos que causavam confusão e foram ficando mais claras as diferenças.

Lemos um texto de Gilberto Dimenstein para análise da estrutura do artigo: foto do *site* de onde foi tirado, fonte, polêmica. Tiveram muitas dúvidas e chamavam

bastante para confirmar se estavam certos. De início, selecionei os mesmos que havia na Seqüência Didática, mas depois, alguns textos foram substituídos por estarem desatualizados. Dei preferência, então, para os artigos do jornal de nossa cidade, O Diário do Norte do Paraná. Além deles, procurei artigos da Lya Luft (Revista Veja) e da *Folha online*.

Na etapa do reconhecimento do gênero, quando a Seqüência Didática propõe a leitura de vários textos do mesmo gênero, observei que se torna cansativo e maçante. Em contrapartida, é uma etapa extremamente importante, pois só poderá haver a familiaridade com o texto depois da leitura de pelo menos cinco artigos. A solução foi, a partir daí, entregar-lhes o artigo e pedir que pintassem os elementos com cores diferentes: fato, polêmica, posicionamento, argumentos e conclusão. O inconveniente foi o custo, pois entregar uma cópia para cada aluno de cinco textos ficou caro. Até tentei enviar por email, mas não funcionou muito: eles chegavam sem o material.

A seleção de textos obedeceu a critérios: escolhi artigos que tratavam de polêmicas em vários segmentos: esporte, comportamento, política, religião, sociedade. O intuito era que eles percebessem que podemos emitir opiniões sobre o que quisermos, desde que usemos argumentos que sustentem nosso posicionamento.

A compreensão do que era e de como argumentar foi um pouco complicada. Como sustentar o ponto-de-vista era difícil, pois em atividades orais, os argumentos eram frágeis e nas atividades escritas, a ligação das idéias do texto era “simplista”, sem muita elaboração. Resolvi passar um filme, cujo cenário era um tribunal, pois a argumentação ficaria mais explícita, uma vez que promotoria e defesa posicionam-se contrariamente a um mesmo fato.

O filme escolhido foi *Tempo de Matar*, de 1995. A história acontece numa cidade do interior do Mississippi (EUA) e o enredo é sobre um homem negro que mata dois jovens delinqüentes e problemáticos, mas brancos, que haviam estuprado sua filha de 10 anos. O pai é levado a julgamento num júri essencialmente de brancos. Mais do que o julgamento de um homem, o que aflora é uma questão racial. A escolha do filme se deu por uma série de oposições: negro X branco, advogado inexperiente X promotor inescrupuloso, crime em defesa da honra X justiça com as próprias mãos. Após o filme, fizemos um levantamento oral de todas

essas oposições e de que forma cada lado defendia seu posicionamento. Partimos, então, para a análise escrita do filme, na qual discutiram sobre todas as oposições. O trabalho foi feito em duplas, até para que houvesse discussão sobre as idéias, quando então, poderiam se observar argumentando para defender seu ponto de vista. As questões relacionadas à análise abordaram a própria argumentação de um filme: escolha de atores, caráter dos personagens e outros, itens também importantes para “convencer” o telespectador a assistir um filme.

Ao final, perceberam que para que um ponto de vista seja aceito como verdadeiro é preciso haver a defesa convincente dele, por meio de argumentos consistentes, seja num tribunal, num trabalho em dupla, em qualquer área de nossa vida, seja num artigo de opinião.

Em seguida, já mais familiarizados com essa idéia, passamos aos tipos de argumentos mais utilizados: autoridade, exemplificação, provas concretas e princípio e causa e consequência. Voltamos aos textos já lidos para esse reconhecimento. Fizemos, também, alguns exercícios de construção de parágrafos argumentativos direcionados: era apresentada uma questão polêmica e o argumento que deveria ser usado para a defesa. Não houve grandes dificuldades. Fizeram por escrito e leram depois para os colegas. Em todos os textos lidos, foram lembrados os elementos estruturais do artigo: fato, questão polêmica, posicionamento, argumentos, tipos de argumento, conclusão. Percebi uma confusão entre o posicionamento e a conclusão do autor. Eles entendiam que o posicionamento era a conclusão. Novamente, lemos os artigos já estudados, cujos elementos estavam pintados e, então, essa confusão se desfez.

Passamos a analisar a refutação, recurso utilizado para neutralizar opiniões contrárias a que está sendo defendida no artigo. É uma forma de argumentação. Foi preciso várias aulas para que esse conceito ficasse entendido. Fizemos muitas análises nos textos lidos e mais atividades específicas sobre isso, pois notei que foi muito difícil para eles.

A partir daí, passamos à produção de artigos. Começamos por um texto coletivo. O tema foi apresentado pela sala, que foi dividida em dois grupos e cada um deveria posicionar-se sobre ele (um favorável, outro contrariamente), independentemente da opinião pessoal. O tema foi sobre violência familiar. A questão polêmica: *uma família violenta gera uma nova família violenta?*

Antes da produção, elencamos no quadro possíveis argumentos para que se posicionarem. Foram escritos os passos para a produção, estabeleci o tempo para a escrita – duas aulas – e a apresentação em seguida. Deixei que eles se organizassem da maneira que achassem melhor para avaliar a autonomia deles. Ao perceber certa dispersão, chamava a atenção para a volta ao trabalho. Alertei-os sobre o cumprimento dos prazos. Algumas vezes, vieram tirar dúvidas sobre aspectos formais da língua e/ou detalhes legais sobre o tema em discussão, além da organização do artigo, no que percebi certa insegurança, não mais por desconhecimento, mas por saber que o texto seria público. Na aula seguinte, os dois grupos apresentaram e ficaram empolgados de constatar como há diferentes posicionamentos sobre um mesmo fato. O texto foi afixado na sala.

Antes de entrar no aspecto formal da língua, propus outra produção de artigo, agora individual. Pedi que trouxessem notícias de jornal para que escolhessem o tema. Para poderem argumentar, deveriam pesquisar dados, informações, citações e estatísticas que fossem verdadeiros. O trânsito de nossa cidade foi o grande eleito. Nessa etapa do trabalho “saí de cena”, propositalmente. Gostaria que eles procurassem sozinhos como se posicionar, que argumentos mais colaborariam para sua defesa, como usariam os elementos pesquisados, sem que ficassem toda hora pedindo ajuda. Disse-lhes que tiraria dúvidas quando o artigo já estivesse encaminhado. Mas, novamente, revisamos os elementos do artigo. O trabalho foi bem demorado. Eles levaram três aulas para essa produção. Pedi, depois de pronto, que passassem a limpo para entregar, mas adiantei que não faria nenhuma “correção” no texto.

Seguimos o trabalho com a introdução dos operadores argumentativos, priorizando a conjunção, sem, porém, separá-las em coordenativas ou subordinativas, ou mesmo enfatizar a classe de palavra, mas sua função. Apresentei enunciados em que os operadores não estavam explícitos para que entendessem a relação de sentido entre eles: explicação, oposição, causa, finalidade. Alguns foram fáceis, outros nem tanto. Segui várias atividades da Seqüência Didática e elaborei outras de acordo com a dificuldade/facilidade. Todas as atividades foram elaboradas a partir de artigos de opinião publicados em revistas ou jornais ou baseadas neles. Por exemplo, retirar todos os operadores e pedir que fizessem a união com o operador mais adequado, ou então apresentar um texto sem nenhum operador e,

pela leitura, perceberem a relação de sentido entre os enunciados para depois selecionarem os melhores operadores. Em nenhum momento foi priorizado o conhecimento gramatical puro, mas sim, sua função no texto de opinião, ressaltando a força dos argumentos. Essa noção era sempre reforçada, pois não se pode enveredar no engano de que o conhecimento gramatical é desnecessário, nem na anulação de sua importância. Mas sim mostrar-lhes que o conteúdo e a forma são interdependentes.

Ao final do trabalho, considerei que o conteúdo não havia sido muito bem assimilado e o retomei posteriormente, depois de concluída a intervenção. Deixei clara a necessidade de uma escrita mais elaborada e a importância dos operadores nela. Passaram a usar nos textos subsequentes os operadores que sofisticam o texto. Isso pode ser observado, não apenas na produção do artigo, individualmente, mas nos textos que escrevem normalmente, como respostas de perguntas.

Chegara o momento da conclusão do trabalho e da revisão do texto. De acordo com a Seqüência Didática, passei o roteiro de revisão, para que avaliassem sua produção. Eles ficaram um pouco surpresos, pois afirmaram nunca ter feito esse tipo de trabalho. Disse-lhes que compreendia a dificuldade, mas que o “primeiro leitor de seu texto é você mesmo e não o professor!”. Reafirmei o objetivo do trabalho que era a produção de texto, partindo de uma escrita reflexiva, em que escrever de novo, quando necessário, seria natural.

Fizeram a revisão do texto, alguns tiveram de refazer tudo, outros apenas alguns itens. Fiquei à disposição para tirar todas as dúvidas e ajudá-los no que fosse preciso. Houve certa dificuldade sobre como poderiam interferir no texto, fazendo mudanças que enriquecessem seu ponto de vista, pois partiam do princípio de que já havia sido difícil produzir, então, como reescrever? Para alguns alunos, era necessário apontar o que deveria ser mudado. Lia o item que estava falho e fazia perguntas que o levavam à percepção de que o item não estava adequado. Em nenhuma intervenção foi feita mudança por minha iniciativa.

No caso dos operadores, quando ainda havia repetição de um mesmo tipo no decorrer do texto, que denotasse incompreensão da função, procurava apontar-lhes outro, de acordo com o que havíamos estudado, com o mesmo sentido, para sofisticar e torná-lo mais próximo da linguagem formal culta. O trabalho durou três aulas, mas teve um resultado positivo. A seguir, a transcrição de uma produção, cujo

tema foi a lei seca implantada em Maringá, na época do Vestibular, fato que gerou muita polêmica. Os elementos do artigo de opinião estão destacados em cores diferentes, referenciados entre parênteses e os operadores aparecem em preto.

#### Viva e deixe viver

A caminho de casa, presenciei um acidente de carro e uma bicicleta, ambos errados, pois o carro “furou” o sinal vermelho e o rapaz não estava andando na ciclovia. Casos como este ocorrem todos os dias em Maringá. (Fato)

Segundo o jornal “O Diário”, a cada 24h, a polícia tem um registro de atropelamento na cidade; a cada 1h30, acontece um acidente grave e a cada 8 dias morre uma pessoa. Mas como evitar tantos acidentes em nossa cidade? (Questão polêmica)

Na minha opinião, a polícia e a prefeitura deveriam ser mais rígidos com as punições a quem desrespeita a lei. (Posicionamento). Já tivemos a comprovação de que quando uma lei “pesa” nos bolsos, as pessoas obedecem, um exemplo disso, é a Lei Seca, que foi usada perto da UEM na época do vestibular.

Se colocassem mais câmeras nas avenidas mais movimentadas e reforçassem o policiamento na época de vestibulares e festas, com certeza a quantidade de acidentes diminuiria. (Argumentos)

Aqueles que pensam que a Lei Seca é uma perda de tempo, que não serve para nada, o que tenho a dizer é que: “Na maioria das vezes, os acidentes causados por imprudência, é por culpa dessas pessoas.” (Recurso de Refutação)

Assim, para termos um trânsito melhor e mais seguro, é preciso a colaboração de todos, pois dessa forma conseguiremos viver bem melhor. (Conclusão)

## 4 Análise dos Resultados

Com a finalização dos trabalhos da Seqüência Didática, fizemos uma avaliação dos resultados, para saber como o trabalho foi assimilado pela turma. Transcrevo o questionário aplicado:

O trabalho com o gênero Artigo de Opinião obedeceu a alguns passos, os quais você irá avaliar:

1. A leitura de vários artigos para conhecimento do gênero.
2. O estudo dos argumentos e do recurso de refutação.
3. A escrita coletiva de um artigo.
4. A produção individual de um artigo.
5. O estudo dos operadores argumentativos.
6. A revisão e a reescrita, com auxílio de roteiro.
7. Depois de todo o estudo, como você vê o trabalho: o artigo de opinião foi bem assimilado? Justifique.

Os alunos foram orientados a comentar os pontos positivos e/ou negativos do trabalho, em cada fase de desenvolvimento. Por meio dessa avaliação, fiquei sabendo da necessidade deles com relação à retomada do estudo dos operadores argumentativos, que não havia sido satisfatório. Houve a retomada desse estudo assim que foi encerrada esta avaliação.

Dos 27 alunos que participaram do estudo do artigo, 17 me devolveram a avaliação, que recebeu número para que se mantivesse a imparcialidade. Foi inclusive deixado livre a identificação. Os alunos serão aqui referidos como avaliadores.

Sobre o 1º item, que diz respeito à leitura de vários artigos, 1 avaliador considerou a etapa desinteressante, 1 avaliador considerou às vezes boa, às vezes ruim, dependendo do tema do artigo. 6 avaliadores consideraram difícil no começo, mas depois mais fácil de entender. 3 avaliadores relatam que ainda tem dúvidas para reconhecer um artigo de opinião. 1 avaliador afirma que é muito difícil e que não houve aprendizagem. 3 avaliadores consideram necessárias várias leituras para saber reconhecer um artigo.

O avaliador 1 diz: “A leitura foi confusa no começo, já que antes sequer sabíamos o que era um artigo de opinião e muito menos que nele havia tópicos para que o texto fosse organizado. Alguns artigos não nos despertavam interesse, pois não tinham temas tão populares quanto outros, com isso o aprendizado também não evoluiu muito, porém isso não quer dizer que não aprendemos. Temos de ter consciência de que na vida não vamos apenas vivenciar as coisas que nos atraem.”

O avaliador 8 comenta: “Se não houvesse a leitura de vários artigos, nós não iríamos ter o conhecimento e não saberíamos diferenciar um artigo de opinião. Isso foi importante e ajudou bastante na hora de estudar e encontrar o tema, a questão polêmica, conclusão, etc.”

O avaliador 9 diz: “Achei muito bom, porque deu para nós termos uma idéia do que é um artigo de opinião, assim, quando nós vemos em uma revista, podemos saber o que é artigo de opinião.”

O avaliador 12 relata: “Foram lidos vários textos, com eles pode-se ter uma base para conhecer o que é um gênero jornalístico, por exemplo. Nem sabia que existiam esses padrões. Para mim, era tudo igual. No começo, foi bem difícil, pois

era pouca explicação, depois pude ir entendendo e, hoje em dia, quando vejo um artigo de opinião ou que leio um texto, já me vem à cabeça todas as explicações que a professora passou.”

O avaliador 15 coloca: “Acho que todos os artigos que a professora passou e fez a leitura e os exercícios já eram suficientes para entender, porém ainda tenho algumas dúvidas.”

O item 2 aborda o estudo dos argumentos e do recurso de refutação. Neste item, houve comentários abordando os dois estudos e outros, separado. Assim, os comentários ultrapassarão o número de avaliadores. 1 avaliador considerou fácil de entender tanto os tipos de argumento, quanto o recurso de refutação. 1 avaliador considerou os dois conteúdos difíceis. 2 avaliadores consideraram difícil entender os tipos de argumento e 2 avaliadores consideraram difícil de entender o recurso de refutação. 2 avaliadores acharam “legal” o recurso de refutação. 2 avaliadores ainda têm dificuldade nos tipos de argumento e 2 avaliadores, no recurso de refutação. 6 avaliadores tiveram dificuldade no início, mas depois compreenderam os tipos de argumento, enquanto 1 avaliador comenta que teve dificuldade no início e entendeu depois o recurso de refutação. 2 avaliadores consideram que tiveram boa aprendizagem nos tipos de argumento e 3 avaliadores comentam isso quanto ao recurso de refutação. 1 avaliador considera importante o estudo dos argumentos e 2 avaliadores, o recurso de refutação.

O avaliador 5 relata: “Não entendi muito dos argumentos e do recurso de refutação, mas foi por não prestar muita atenção na aula.”

O avaliador 8 diz: “O estudo dos argumentos foi um pouco difícil para mim, não para encontrar os tipos de argumento no texto, mas quando eu fui fazer meu artigo de opinião.”

O avaliador 9: “Gostei. Porque deu pra gente ter uma noção de como fazer e usar recurso de refutação, só que faltou um pouco de prática.”

O avaliador 10 comenta: “Foi bom, pra mim, ter aprendido recurso de refutação, porque você acredita que há posicionamento contra o seu e você utiliza para depois rebatê-lo.”

O avaliador 11 diz: “Quando a professora começou a explicar, eu não entendi muito bem, mas depois foi *entrando na minha cabeça* e agora eu aprendi como fazer.” (grifo meu)

O avaliador 15: “Os argumentos foi um pouco chato de entender, pois acho que eles são difíceis de produzir em um texto. O recurso de refutação eu entendi bastante, porque ele é mais fácil de fazer. Entretanto, os dois eu já tenho mais facilidade de fazer.”

O item 3 mencionava a produção de um texto coletivo. 4 avaliadores reclamam que não houve colaboração total do grupo. 3 consideram fácil, por causa do tema. 2 avaliadores afirmam ser complicado trabalhar com diferentes idéias, enquanto 11 comentam ter sido interessante trabalhar o mesmo tema com idéias diferentes. 1 aluno relata ter tido dificuldade na produção.

O avaliador 1 diz: “Em um grupo, é muito raro todos se interessarem e ajudarem no trabalho, com o nosso não foi diferente. Apenas 3 ou 4 pessoas se preocuparam e deram idéias, agora os outros não estavam *nem aí*. Falta de colaboração de alguns à parte, o trabalho foi interessante, pois mesmo que eu não tivesse aquela opinião, eu tinha de defendê-la. O tema também ajudou, já que foi escolhido pela sala.

O avaliador 3 comenta: “Aprendemos a fazer um artigo com várias idéias de pessoas diferentes, com o mesmo tema.”

O avaliador 9 afirma: “Achei ótimo, enquanto a gente aprende a fazer um artigo de opinião, nós aprendemos a trabalhar em grupo e a ouvir a opinião de cada membro.”

O avaliador 11: “Foi bom, pois teve várias opiniões, minha e dos meus colegas e isso é interessante até para conhecê-los melhor, parecia que a gente estava em um tribunal.”

O avaliador 12 conta: “Dividiu os grupos, um contra e outro a favor. Foi engraçado, pois meu grupo estava perdido e, no final da aula depois da explicação da professora veio na mente e fizemos bem. Foi um trabalho legal, pois eram muitas mentes em um texto só. No final saiu um texto muito legal.”

O avaliador 13: “A escrita coletiva teve um lado bom e um lado ruim, porque alguns fizeram e outros ficaram olhando.”

O avaliador 14 expõe: “Ah, isso foi fácil, daí eu percebi que cada um tem uma opinião e sempre apresentam argumento mais forte para derrubar o argumento fraco. Eu gostei desse trabalho.”

Após a exposição do texto coletivo, aconteceu a produção individual. 4 avaliadores comentam que foi fácil porque aprenderam a fazer artigo. 2 avaliadores consideram o trabalho difícil. 4 avaliadores consideram fácil, após ajuda da professora. 3 consideram *complicado* e precisaram de ajuda para a produção. 1 avaliador comenta que foi bom, enquanto 1 avaliador, chato. 5 avaliadores tiveram dificuldade em escolher um tema.

O avaliador 1 diz: “Novamente, a questão do tema do artigo ajudou bastante, porque era escolhido pelo aluno e eu procurei um tema que vivencio e que sei falar sobre. Sem a ajuda da professora foi um pouco complicado, mas nem tanto, consegui fazer porque entendi bem o conteúdo.”

O avaliador 7: “Foi complicado, pois tem que ter dados estatísticos de tudo e o tema tem de ser perfeito e o texto também. Além de que tem de ser uma coisa criativa.”

O avaliador 10: “Foi um pouco difícil no começo, mas com a ajuda da professora com opinião dela se estava certo ou errado já foi mais fácil.”

O avaliador 12 descreve: “Na produção individual do artigo houve uma contradição, pois sempre tive dificuldade de fazer texto e com um monte de regrinhas, então, nossa que complicação! Fiz o primeiro, ficou horrível, nossa, um lixo! A professora orientou e então fiz o segundo, que também ficou ruim. A professora orientou a meditar no assunto e fiz isso em casa, pois na sala de aula não tem como, muito barulho e não tenho como me concentrar. Meditei e fiz o meu terceiro e último, mudando radicalmente o padrão da escrita, da organização geral, da conclusão que não batiam com o texto em si.

Gostei muito de produzir o texto e olha que não gostava e não sou fã de português, mas gostei muito!”

A seguir, foi iniciado o estudo dos operadores argumentativos: sua colaboração para a coerência e reforço da argumentação. 1 avaliador relata que não houve tempo suficiente para a aprendizagem. 9 avaliadores dizem que percebem a importância dos operadores no texto. 3 avaliadores consideram complicado no começo. 2 avaliadores tiraram as dúvidas. 1 avaliador considerou o trabalho chato e 3, difícil.

O avaliador 4 diz: “O estudo dos operadores argumentativos é meio complicado fazer, porque no começo, não sabia muita coisa.”

O avaliador 6: “Foi bom para que nós aprendamos a escrever um texto e não ficar repetindo sempre as mesmas palavras, como *e*, *mas* etc... mas usar a sofisticação das palavras.”

O avaliador 8 relata: “O estudo dos operadores argumentativos foi importante para sofisticarmos o nosso texto, e quando o texto usa palavras sofisticadas, fica muito melhor e mais interessante de se ler.”

O avaliador 10: “Foi bom ter aprendido os operadores argumentativos. Primeiramente, foi um pouco difícil e depois já foi mais fácil, porque eu comecei a falar numa forma melhor e escrever também.”

O avaliador 11 comenta: “Achei isso muito legal e fácil e foi bom, pois nós pudemos aprender sobre palavras mais sofisticadas e mais operadores, que dificilmente eu escrevia em algum texto.”

O avaliador 12 escreve: “O estudo dos operadores argumentativos foi assim: não os utilizava, era uma repetição de *e*, *que* e muitos outros. Fora a ortografia que era uma negação, nunca fui boa no português, mas a partir desses textos, da escrita, fui buscando novas palavras. Fui sofisticando e aprendendo a partir desse estudo.”

O avaliador 14: “Foi bom, porque melhorou a minha escrita. Eu repetia demais as palavras, não tinha muita idéia para começar um texto ou terminar. A professora explicou muito bem, passou atividades bem legais e depois ajudava a tirar as dúvidas.”

O avaliador 15 diz: “O estudo dos operadores argumentativos foi bom, porém eu não consigo utilizá-los em meus textos, acho muito difícil.” Nessa avaliação é

possível perceber que o aluno não atingiu o nível de consciência de uso do operador, pois afirma que não sabe utilizar o operador, no entanto utiliza o *porém* em seu comentário.

Após o estudo formal dos operadores, foi devolvida a produção individual, para a revisão e reescrita, com auxílio de roteiro. 4 avaliadores julgaram o trabalho fácil, sabiam o que fazer. 5 avaliadores relatam que fizeram mudanças para melhorar a produção. 6 avaliadores contam que tiveram dificuldade, mas acharam fácil com ajuda da professora. 1 avaliador considera “legal” e 1 avaliador, necessário. 2 avaliadores relatam dificuldade.

O avaliador 4 diz: “Com o auxílio do roteiro ficou bem mais fácil, aí, você tem mais noção do que tem de escrever.”

O avaliador 6 comenta: “A reescrita foi legal, porque antes nós só escrevíamos e deixava assim mesmo, sem corrigir os erros, mas passei a me corrigir.”

O avaliador 8: “Antes eu não revisava o texto, mas agora eu vejo que é necessário, por mais que você escreva o texto, prestando bastante atenção, sempre tem algum erro ou algo faltando e tem de ser reescrito.”

O avaliador 11 relata: “Gostei muito, pois eu mesmo pude me avaliar e tive a oportunidade de refazer meu texto, melhorando-o com palavras sofisticadas e colocá-lo em ordem. Acho que a professora acertou e que ela poderia passar mais vezes, pois é bom para nós mesmos nos policiarmos.”

O avaliador 14: “Muito interessante foi essa atividade, porque nós fizemos o texto e nós mesmos corrigimos. Isso foi difícil porque eu tive de mudar algumas coisas no texto e ficava com dúvida, mas a professora nos ajudava a entender.”

O avaliador 16 descreve: “Foi um pouco complicado porque eu tive que fazer outro texto, pois eu não tinha feito um artigo de opinião e sim um texto que falava o que estava acontecendo na novela. Mas, com a ajuda da professora eu consegui fazer o artigo, foi um pouco difícil porém consegui. Essa atividade foi muito boa, porque nós mesmos corrigimos os nossos textos e colocamos operadores argumentativos que deixaram nosso texto mais ‘chique’.”!

Após a descrição das atividades foi-lhes perguntado sobre o conteúdo em seu todo: foi ou não bem assimilado? 12 avaliadores responderam que foi bem assimilado. 3 avaliadores afirmam que não foi bem assimilado. 1 avaliador diz que foi “mais ou menos”. 1 avaliador não comenta.

O avaliador 2 conclui: “Depois de todo o estudo, acho que escrever texto não era tão chato, não gostava, agora acho que é bem legal de produzir um texto e refletir sobre ele, o que é correto e o que é errado.”

O avaliador 3 diz: “O trabalho foi bem assimilado, sim, porque ajudou a organizar mais as minhas idéias, é mais fácil de entender um texto. A escrita ficou muito melhor com esse trabalho e a ajuda da professora.”

O avaliador 4: “Depois de tudo isso, eu acho que daqui pra frente não só a minha escrita vai melhorar, mas tudo mais. Mesmo assim, é complicado se não prestarmos atenção.”

O avaliador 5 relata: “Foi interessante estudar os argumentos, foi legal e foi tudo muito bem explicado, só que eu não prestei muita atenção na aula, por isso, eu aprendi mais ou menos. Agora eu acho que a minha escrita está melhor depois que eu estudei os argumentos.”

O avaliador 7 diz: “Foi muito bem assimilado, eu que não consegui entender quase nada, porque fazia bagunça, mas pelo pouco que estudei, meu texto melhorou, minha forma de me impor, também. Só minha letra que não é bonita e nem legível para muitos.”

O avaliador 8 comenta: “Sim, pois agora eu sei identificar o que é um artigo de opinião, sei os tipos de argumentos e sei como sofisticar um texto. Fez bastante diferença para mim, na hora de escrever.”

O avaliador 17 expõe: “Todo o trabalho foi bom, mas ainda tenho muita dificuldade em aprender e identificar o artigo. A professora ensinou muito bem, tirou todas as dúvidas, mas não consigo entender.”

É possível observar, tanto no trabalho em sala de aula, quanto nos comentários avaliativos que o resultado foi satisfatório. A intervenção do professor é importante e necessária em todas as etapas do processo, seja orientando,

explicando ou mesmo esperando, estrategicamente, que o aluno reconheça a importância de sua atuação na produção textual.

## **5. Conclusão**

Algumas questões, frutos da vivência em sala de aula, depois de anos de docência, foram o mote para o desenvolvimento desse trabalho. É comum encontrar alunos que chegam ao Ensino Médio com um domínio e consciência sobre o emprego dos operadores argumentativos limitados na produção de textos. Os alunos acreditam que produzir textos exige deles um conhecimento excepcional e ignoram que o tempo todo eles produzem textos. Acreditando que, mesmo no Ensino Médio, é possível continuar estimulando o pensamento conceitual do aluno, aprimorando sua escrita, criando novos objetivos que amenizem as falhas de escrita trazidas do Ensino Fundamental e não tê-lo como um “produto pronto” que não mais precise de estímulos; desenvolveu-se um trabalho que teria como foco o acompanhamento da produção textual antes e depois da aplicação do Material Didático elaborado. As expectativas se criaram em torno da hipótese de que se, devidamente auxiliado, o aluno teria um aprimoramento de sua produção escrita.

A linha sócio-interacionista prova que os jovens, ao ingressarem no mundo adulto, devem continuar sendo estimulados, por meio de tarefas que lhes desenvolvam o pensamento conceitual. Uma dessas tarefas é o desenvolvimento da linguagem. Assim, utilizamo-nos de Vigotsky (2000) e autores como Antunes (2003), Ilari (1997), Fávero (1992), Lopes-Rossi (2002) e outros que, no trabalho específico de língua portuguesa, consideram possível esse desenvolvimento.

Após a realização do passo-a-passo da Seqüência Didática, foi possível verificar que os alunos estão aptos a terem sua escrita desenvolvida, por meio de situações de aplicação real da língua. A aproximação com textos com os quais eles têm contato socialmente, no caso, o Artigo de Opinião, facilitou a produção, uma vez que houve uma nova visão sobre o que é produzir textos, pois podem ser encontrados em toda parte. Com essa noção de que o texto é “público”, pois todos podem lê-lo, há um compromisso maior, um cuidado maior, uma atenção maior aos detalhes, o que antes – quando não sabiam para que seu texto era produzido – não acontecia.

A revisão do texto também foi um novo procedimento que os surpreendeu, já que estavam habituados a escreverem para o professor corrigir. No início, não sabiam nem o que fazer com o roteiro. Depois, mais familiarizados com a necessidade da reescrita dos trechos que apresentavam problemas, realizavam-na sem muitas dúvidas, ou tirando-as, quando surgiam. Ao final, terem contato com sua produção, refeita sempre que necessário, deu-lhes satisfação.

Foi possível perceber com esse trabalho que o aluno, ao saber para que escreve, reflete sobre a escrita, criando, então, um nível de consciência discursiva sobre sua produção maior sobre sua produção, o que depois é aplicado em outros textos. Isso se verificou nos comentários feitos pelos alunos após a conclusão dos trabalhos. Por eles, nota-se que houve uma melhora em todos os níveis do texto, em seu conteúdo e forma. A utilização dos operadores argumentativos foi o mais notório, pois, como os próprios alunos relatam, repetiam em excesso conjunções como *e*, *que*, *mas*, não se preocupando em variá-las. A palavra sofisticação foi utilizada em todo o trabalho, para que eles percebessem que era necessário que sua escrita se aprimorasse. A compreensão disso também se percebe nos comentários da avaliação.

O professor tem um papel de atuação intensa, porque a todo momento é solicitada a sua atenção, seja explicando, orientando, ajudando a reformular. Entretanto, é um resultado gratificante.

O trabalho feito não é novo, não trouxe nada que já não fosse de conhecimento de todo professor de língua: a gramática e o conteúdo discursivo são interdependentes. No entanto, a sistematização desse trabalho, levando o aluno a refletir sobre a aprendizagem, percebendo a importância do que escreve para a sociedade em que está inserido, ou seja, que ele é **sujeito** do seu texto – portanto responsável pelo que escreve – foi fundamental para que os resultados positivos fossem atingidos. Não está sendo dito, aqui, que todos os alunos atingiram o nível desejado pelas atividades propostas, mas, ainda assim, se esforçaram, procuraram fazer as atividades e isso pode mostrar que num amadurecimento intelectual futuro, esses conhecimentos aflorem e eles os associem ao trabalho feito aqui.

Como o trabalho foi realizado com alunos de 1º ano, será possível acompanhar-lhes nos próximos anos do Ensino Médio e, assim constatar se a preocupação com uma escrita mais sofisticada permanecerá.

## 6. Referências

- AMARAL, Heloisa. **Escrever e convencer para mudar**. Disponível em: <HTTP://escrevendo.cenpec.org.br/Leitura/EscreverEConvencerParaMudar> - 01/02/2007. Acesso em 16/01/2008
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sócio-lógico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002 a.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**. A teoria do Romance. Tradução de Aurora Fomoni Bernardini et al. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002b
- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- BERNARDEZ, Enrique. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa – Calpe S.A., 1982
- BRASIL. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. 2006.
- BRITO, Gizéle Mancuzo. **A escrita através do livro didático no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CRUZ, Mônica Cidele. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

FÁVERO, Leonor L. O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão. In: KIRST & CLEMENTE, org. **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 51- 62.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 9ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Produção escrita**: um estudo de coesão e coerência textuais. In: CABRAL, Loni Grimm e GORSKI, Edair(orgs). **Linguística e ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998, p. 51-72.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_, **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, **Argumentação e linguagem**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásicos. In: KIRST & CLEMENTE, org. **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 83 – 98.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Disponível em:

[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lopes\\_rossi.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lopes_rossi.pdf). Acesso em 16/01/2008

\_\_\_\_\_, **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.) Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral, 2002. P. 19 – 40. (Capítulo1)

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, nº. 42, p. 55-79, jul./dez.2003

\_\_\_\_\_, **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. MATHESIS-VER. De Educação, v.5, n.1, p. 105-125, jan./jun. 2004

\_\_\_\_\_, Interação e escrita na formação inicial do professor: alterando concepções. In: **III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM**: Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2005,CDROM.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt Neves; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (org.). **Ler e Escrever – Compromisso de todas as áreas**. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 9 - 18; 135 – 153.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Leonor Werneck. **O ensino de língua portuguesa e os pcns**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>. Acesso em: 18 de junho de 2007.

SCHMIDT, Siedfried J. **Lingüística e teoria do texto**: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação. Tradução de Ernst F. Shumann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, Marilice Pompeu. **Interação e Interdisciplinaridade**: pilares da produção textual no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

VAL, Costa. **Texto**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Texto>. Acesso em: 07 de julho de 2007.

VIGOTSKY, Lev. Semonovitch. **Formação social da mente**. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YANO, Daniella de Cássia. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudo da linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

ZEQUIM, Lucimara Borges; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita nos relatórios de prática de ensino de língua materna. In: **IX SEMANA DE LETRAS**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2005, CDROM.

---

<sup>i</sup> Agradeço à Ana Paula, minha orientadora, que sempre esteve pronta a me atender em todos os momentos dessa produção.

À Universidade Estadual de Maringá, que se aliou a essa proposta de Capacitação.

À SEED, pela iniciativa.

Aos meus alunos que, mesmo sem compreender inicialmente a proposta, se dispuseram a contribuir para o novo encaminhamento.

Ao Colégio João XXIII que confiou em mim e em meu trabalho.