



**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA NOGUEIRA

MITOS E FATOS – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

PINHALÃO - PARANÁ
2008

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA NOGUEIRA

MITOS E FATOS – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Plano de Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação – Paraná, sob a orientação do professor Vladimir Moreira.

PINHALÃO - PARANÁ

2008

MITOS E FATOS - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria de Fátima Barbosa Nogueira¹

RESUMO

Este trabalho tem como título “Mitos e fatos - leitura e produção textual”. O objetivo primordial deste estudo é “o discurso enquanto prática social”. Esta proposta apresenta quatro etapas distintas, porém interligadas. A primeira etapa foi composta por uma fundamentação teórica sobre os mitos encontrados nas atividades de leitura e de produção textual. A segunda etapa faz uma análise dos dados contidos no questionário destinado aos professores de Língua Portuguesa, da rede pública do Paraná. A terceira etapa discorre sobre a elaboração de uma proposta coletiva de leitura e de produção textual (texto de opinião). Para finalizar, a quarta etapa apresenta uma análise dos textos produzidos pelos alunos do ensino médio. Essa análise versa sobre os recursos utilizados pelos alunos na elaboração de argumentos e contra-argumentos, que tem como suporte teórico os estudos de KOCH (2006), CITELLI (2003), GERALDI & CITELLI (2004), GUIMARÃES (2007).

Palavras-chave: Leitura – produção – texto – argumentação – argumento.

¹ Professora de Escola Pública do Estado do Paraná; Especialista em Língua e Literatura pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacareizinho-mail-fatimanogueira@seed.pr.gov.br

MYTHS AND FACTS - READING AND PRODUCTION TEXTUAL

Maria de Fátima Barbosa Nogueira²

ABSTRACT

This paper is entitled "Myths and Facts - reading and textual production." The primary objective of this study is "the speech as a social practice." This proposal presents four distinct stages, but intertwined. The first step was composed of a theoretical basis on the myths found in the activities of reading and textual production. The second step is an analysis of data in the questionnaire for teachers of Portuguese public network of Parana. The third stage is about the drafting of a proposal for collective reading and textual production (text of the opinion). Finally, the fourth stage presents an analysis of texts produced by students of high school. This analysis is about the resources used by students in preparing for argument and counter-arguments, which is supported theory, studies of KOCH (2006), CITELLI (2003), GERALDI & CITELLI (2004), GUIMARÃES (2007).

Keywords: Reading - production - text - argument - argument.

² Public School Teacher of the State of Parana, Specialist in Language and Literature Faculty of Philosophy of Science and Letters Jacarezinho-mail-fatimanogueira@seed.pr.gov.br

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	SÃO MITOS OU FATOS?	07
2.1	Os PRINCIPAIS MITOS VIVOS NA ESCOLA	07
3	ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NOS QUESTIONÁRIOS	09
4	UMA PROPOSTA COLETIVA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	17
5	NA PRÁTICA: ARGUMENTO X CONTRA-ARGUMENTO	21
	CONCLUSÃO	28
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

O artigo “MITOS E FATOS – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL” é o resultado de um projeto que buscou propor um ensino de língua materna que cumprisse os preceitos que sustentam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para as Escolas Públicas do Estado do Paraná que, por sua vez, estão alicerçadas na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência lingüística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o estudante brasileiro, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua Materna, em instâncias públicas e privadas. É na escola que o estudante brasileiro aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (DCEs, SEED, Curitiba, 2008. p.04)

Este estudo justifica-se pela necessidade de se efetivar uma síntese de tudo o que foi pesquisado e aplicado ao longo do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, no qual a proponente está inserida, no grupo da disciplina de Língua Portuguesa de 2007. Justifica-se também este trabalho por entender-se que a escola é um espaço de aprimoramento da linguagem, é a escola uma oficina para se trabalhar com a língua viva, promovendo o aluno na sociedade de forma democrática.

O objetivo deste trabalho é o de divulgar os resultados do que foi pesquisado em relação à produção de texto no ensino de Língua Portuguesa nas turmas do ensino médio. Tem também a finalidade de buscar algumas respostas para os fatos e mitos que envolvem a prática de leitura e produção textual em sala de aula. Com isto, não se quer aqui esgotar a temática tratada, é apenas um Norte para os pesquisadores que queiram trilhar pelo caminho da produção textual.

Para se chegar ao final desta jornada, muitos teóricos foram consultados como Mikhail Bakhtin com a sua Teoria da Enunciação. João

Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli com seus vastos estudos sobre produção textual, Ingedore G. Lillaça Koch, Eduardo Guimarães, Christian Plantin, Soeli Maria Schreiber da Silva com seus amplos conhecimentos sobre argumentação e linguagem, Luiz Marques de Souza e Sérgio Waldeck de Carvalho, uma parceria bem feita para uma compreensão e produção de textos. Não se pode deixar de mencionar como foram úteis os fundamentos fornecidos sobre a temática leitura, proporcionados por Ezequiel Theodoro da Silva, Eni Pulcielli Orlandi, José Marques de Melo, Luiz Antonio Marcuschi, Mario A. Perini, Marisa Lajolo, Mary A. Kato, Regina Zilberman, Ana maria Kaufman, Maria Helena Rodrigues e tantos outros não menos importantes, que têm seus discursos presentes neste estudo.

O estudo aqui exposto é o resultado do compromisso sério assumido no Projeto de Implementação elaborado para o Colégio Estadual Leonardo Francisco Nogueira Ensino Médio, do Município de Pinhalão, Estado do Paraná.

As temáticas aqui abordadas são: a leitura e a produção textual nas turmas do ensino médio, com ênfase na construção de textos argumentativos, especificamente, no artigo de opinião.

O trabalho foi desenvolvido obedecendo as seguintes fases:

- a) Realização de estudo teórico sobre os mitos que envolvem a prática de leitura e produção de textos;
- b) Aplicação e análise dos dados de questionário sobre a temática “produção textual” para professores de Língua Portuguesa, do Município de Pinhalão, e para os professores do Grupo de Trabalho em Rede dirigido pela autora deste artigo;
- c) Organização e desenvolvimento de um trabalho com a leitura e a produção de textos de opinião pelos professores de Língua Portuguesa, do Município em parceria com as disciplinas de: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Concepções para Ensino Especial, Biologia, Estágio Supervisionado, Física e Arte, por meio de oficinas de leitura e debates sobre os mais diversos temas;

- d) Análise das produções dos textos de opinião e escolha dos cinco melhores;
- e) Premiação dos três melhores textos escolhidos pela comunidade local com experiência na produção textual.

Em seguida, segue a descrição dos resultados desse estudo, que não se fecham em si mesmos, como algo pronto e acabado, mas que poderão dar início às novas pesquisas.

2 SÃO MITOS OU FATOS?

Este trabalho partiu do pressuposto de que se criam mitos dogmáticos em relação à produção textual nas aulas de Língua Portuguesa e que, após cristalizados, permanecem como fantasmas e rondam as aulas de produção textual, dificultando uma produção viva e criativa.

Sabe-se que existe em meio às práticas dos profissionais da disciplina de Língua Portuguesa um certo dogmatismo mitológico em relação à produção textual. Dragões e monstros foram criados ao longo da história desta disciplina, para justificar a dificuldade que os alunos apresentam ao produzirem textos orais e escritos. Esse dogmatismo ainda está presente de forma significativa no meio acadêmico da atualidade e engessa a prática em sala de aula, principalmente, na disciplina de português.

2.1 Os PRINCIPAIS MITOS VIVOS NA ESCOLA

- a) O aluno não gosta de ler, por isso não lê.

A leitura tem sido desenvolvida nas outras disciplinas, com a função de responder tarefas. A leitura para orientar a discussão e compreensão da realidade deixou de ser proporcionada pelo coletivo. O ato de ler se tornou solitário e desagradável para muitos, é uma atividade penosa para alunos e professores, falta tempo.

Será a leitura esse ato solitário, que afasta o mundo e do mundo? Só o leitor e o texto? O isolamento, o mundo ausente, espaço/tempo de incontaminada subjetividade? Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre os indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo. (SOARES, 2005, p.38).

b) O aluno não sabe ler.

Freqüentemente ouve-se dentro do ambiente escolar, profissionais de outras áreas afirmarem que os alunos não têm fluência na leitura, por isso necessitam de aulas de Português.

A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores de língua portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou uma crise com ações isoladas. Falamos em centros de interesse, em interdisciplinaridade, em construção coletiva do conhecimento, em integração, seqüenciação e unidade curricular, mas não colocamos tais esquemas pedagógicos em prática. Será que não existe cura para essa Cegueira geral? (SILVA, 2005, p. 24).

c) O aluno não sabe interpretar.

Os níveis de interpretação são fases que devem ser trilhadas por todos os professores das diversas disciplinas. Não é uma tarefa apenas de Língua Portuguesa. É do letramento que este aluno necessita, para que ele não seja mais um número dentre aqueles que vivem sob a égide do analfabetismo funcional.

A alfabetização não é apenas a simples habilidade de ler e escrever, mas uma habilidade que recebe irrestrita aprovação social institucional incentivada, com o *status* de virtude de caráter normativo e prescritivo. (MARCUCCHI, 2005, p.38).

d) O aluno não sabe escrever.

Todas as disciplinas trabalham em língua materna, porém são poucos os profissionais das outras disciplinas que assumem essa tarefa. O ato de ensinar a escrever bem é uma função da escola. É preciso ficar claro que o aluno não é um escritor que ganha a vida escrevendo, mas poderá fazê-lo desde que o coletivo lhe proporcione as condições necessárias para isso.

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser

trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala (estratégias) pelos quais se fala. Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos por outros só tornam a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelo a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção, que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelos. (GERALDI, 1995, P. 164).

Na escola, os profissionais da educação devem formar um coletivo, empenhado a proporcionar aos alunos a leitura de bons textos, a compreensão do que lêem e a produção textual significativa, para que ele seja inserido no mundo onde vive e possa transformá-lo. Do contrário, a escola perde a sua essência.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NO QUESTIONÁRIO

Após o levantamento de alguns mitos encontrados nas práticas de leitura, produção e interpretação textual, passaremos à análise dos dados referentes ao questionário aplicado aos profissionais de Língua Portuguesa. Na aplicação desse questionário para uma amostragem sobre a produção textual, nas aulas de língua da Escola Estadual Castro Alves, Escola Estadual Rodolfo Inácio Pereira e Colégio Estadual Leonardo Francisco Nogueira e também aos professores que participaram do Grupo de Trabalho em Rede, os resultados foram os seguintes:

O grupo foi formado de 12 (doze) professores entrevistados. Quando indagados sobre questões que envolvem a produção textual, de um modo geral, a pesquisa teve o resultado que se segue.

O item 7.1. da pesquisa questiona: “Você tem dificuldades para iniciar um trabalho de produção de texto?” Dos 12 (doze) professores entrevistados, 02 (dois) responderam que sim, 02 (dois) responderam que não, 01(um) não respondeu e 08(oito) responderam em parte.

Diante deste resultado, percebe-se que o professor de Língua Portuguesa, de uma maneira geral, tem alguma dificuldade para propor um trabalho de produção textual. Isto, segundo GERALDI (1984, p.54), “O

exercício de redação na escola tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores.”

Durante muitas décadas, o ensino de produção textual foi imposto aos alunos como uma punição, era algo mitológico. Isto, ainda, tem permeado as aulas de “redação”, fazendo dela “um mal necessário” para o aprendiz da língua materna. A maioria dos professores foi escolarizada dessa forma. Como fazer para que a sua prática seja diferente do que aprendeu? A diferença tem sido fundamentada por muitos profissionais, porém uma mudança de paradigma na teoria e prática de produção textual é algo que se obtém com muito estudo e experimentação. O que tem faltado aos professores de português são as oportunidades para trocarem experiências sobre a prática de produção textual. Muito se lê, muito se escreve, pouco se compartilha daquilo que é estudado e praticado em sala de aula, no que diz respeito à produção textual. Sendo assim, a prática que é 50% do ensino-aprendizagem, não é propagada com o mesmo ardor que a teoria.

No item 7.2. do questionário, tem a seguinte indagação: “Você faz um plano ou projeto antes de propor uma produção textual?” Dos 12 (doze) entrevistados, 10 (dez) disseram que “sim”; 02 (dois) responderam “em parte”. Este resultado mostrou que os professores, ao elaborarem um projeto de produção textual, estão buscando acertos. Isto já é meio caminho andado.

Segundo SOUZA (1995, p.21), “Entender e produzir textos depende de processos de raciocínio, da análise e da síntese. Este deve ser o fio condutor de toda proposta de trabalho de produção textual, não só da disciplina de Língua Portuguesa, mas das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso”.

Observou-se que os professores de Língua Portuguesa têm a preocupação de precederem o trabalho de produção textual com um projeto que possa fundamentar a prática na sala de aula. O que, para a escola, já é algo diferenciado do que se fazia anteriormente.

Quando questionados pelo item 7.3., “Caso você responda 'sim', o seu projeto para produção textual, inicia-se pela leitura de bons textos?” A questão foi respondida pelos 12 (doze) professores, desses, 10 (dez) responderam “sim” e 02 (dois) responderam “em parte”. Estes dados constataam que a leitura hoje é a melhor estratégia para que os alunos produzam bons textos.

Para muitos autores, o projeto de produção textual deve-se iniciar pela leitura de bons textos sobre o assunto a ser tratado. Mas o leitor, antes de produzir, deve buscar a sua maturidade.

Segundo LOJOLO (1982, p. 53),

A maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

O que fazer para que a leitura se torne internalizada, para que ela faça brotar a escrita competente, não como um plágio na produção do aluno? Esta tem sido a tarefa mais árdua do professor, tanto da disciplina de Língua Portuguesa como nas demais disciplinas. Isto porque a formação da maturidade de um leitor deve ter início muito cedo, é o que muitos professores têm buscado, mas não conseguem eficácia concreta do trabalho realizado com leitura. A formação acadêmica do professor não proporciona momentos de práticas para as teorias emergentes sobre o assunto “leitura e produção”. Assim, o trabalho com a leitura para fundamentar a produção textual não atinge o seu objetivo de forma substancial e eficaz. Segundo SOUZA (1995, p. 09),

Como tantos já disseram, acreditamos também que a leitura e a produção de texto constituam dois lados de uma mesma moeda. Assim estimula-se a leitura variada e ampla a fim de que se escreva melhor.

Se, para os autores que escrevem sobre a leitura e indicam-na como a base da produção textual, ambas as práticas são indissociáveis. Para os

professores de Língua Portuguesa, isto deve ser a sua linha mestra a ser seguida na sala de aula.

Em se tratando do item 7.4. “Se você tem dificuldades para propor uma produção textual, passe a numerá-las conforme o grau em que elas se apresentam durante o desenvolvimento de sua prática na sala de aula: () escolha do assunto; () definição da estrutura textual de acordo com o gênero; definição do gênero textual; () coesão e coerência; () definição dos argumentos e contra-argumentos. Dos doze entrevistados, 04 (quatro) desses apresentaram como maior dificuldade a “escolha do assunto”, 02 (dois) disseram que a maior dificuldade na proposta de produção é o trabalho com coesão e a coerência, outros 03 (três) definiram como dificuldade maior no trabalho é a “definição dos argumentos e contra argumentos” ainda 01 (um) citou como maior dificuldade no que se refere à produção textual é a “diferenciação entre tipo e gênero textual”. Uma única entrevistada não respondeu a questão.

Percebe-se que a dificuldade que se apresentou durante a entrevista sobre o item 7.4., com maior incidência por parte dos professores, foi a “Escolha do Tema”. Em conversas informais com professores e também com alunos das séries finais do ensino médio, evidenciou-se uma causa: a maioria dos alunos não gosta de ler, por isso o assunto a ser tratado em uma proposta de produção textual, principalmente dissertativo/argumentativo, torna-se um “Cavalo de Tróia” para professores e alunos. Em grande parte, os alunos não conseguem iniciar um texto porque não planejam o assunto antecipadamente. Sobre este assunto, o livro “Como escrever textos” de Maria Tereza Serafini (2001) e “Como corrigir redações”, de Graciema Pires Therezo (1997), trazem alguns comentários. É claro que a falta de leitura é um fator muito importante. Muitos assuntos atuais que são de suma importância para o desenvolvimento crítico do ser humano não atraem nossos jovens, o aluno se apresenta desmotivado para escrever.

Para CITELLI (2003, p.20),

O ponto de partida para o desenvolvimento de cada proposta de redação é um trabalho de sensibilização que proporciona aos

participantes um mergulho prático, pois participativo e reflexivo no trabalho de redigir. Todos os presentes, entre os quais destacamos o próprio professor, elaboram seus textos, lêem e são ouvidos, revelando-se, através de um processo de inter-relação via signo escrito, o prazer de produzir a experiência. Transformamo-nos, pois, em produtores e leitores de tendências e estilo, de visões e formas de elaborar a experiência.

Ninguém poderá formar bons escritores, dentre os ledores, mas sim entre os leitores. A leitura é imprescindível à prática de produção textual, principalmente se o aluno precisa expressar o seu pensamento e opinião, usando-se dos recursos argumentativos em sua produção. A segunda maior dificuldade dos professores, na hora da produção textual, é a escolha dos argumentos e contra-argumentos. Normalmente, os recursos da argumentatividade são pouco utilizados nos contextos escritos e também nos orais. A argumentação ainda é um mito, que tem de ser encarado pelos professores, não só de Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao item 7.5. da entrevista: “Em relação aos alunos, numa escala de (01) a (08), quais são as maiores dificuldades encontradas pelos professores durante uma aula de produção de texto? ()desmotivação para produzirem textos; ()referencial teórico insuficiente para o assunto proposto; ()falta de criatividade; ()desconhecimento da estrutura do tipo ou do gênero textual proposto; ()desconhecimento dos elementos coesivos; falta de coerência; ()não dominam os recursos da argumentatividade; ()apresentam problemas de concordância verbal e nominal.

Dos entrevistados, 05 (cinco) responderam que a maior dificuldade com relação aos alunos durante a produção é a “Desmotivação para produzirem textos”. Outros 02 (dois) disseram que é “A falta de criatividade”, ainda outros 02 (dois) apresentaram os problemas com a “Coesão e coerência”, 01 (um) escolheu o subitem “Referencial teórico insuficiente para os temas propostos”, 01 (uma) das entrevistadas mencionou que “O aluno não tem o hábito de expor o seu pensamento”, 01 (uma) outra afirmou que os alunos “Não dominam os recursos da argumentatividade”.

Para CITELLI (2003, p.12),

As experiências desenvolvidas. Especialmente com a produção e recepção do texto literário, revelam que, ao vivenciarem modalidades discursivas polissêmicas, dotadas de signos menos diferenciais, os alunos tendem soltar a imaginação, descobrindo novas faces possibilidades expressivas das palavras.

O aluno vivencia no seu dia-a-dia uma diversidade de gêneros textuais que tem até dificuldade de assimilá-los. Mas, essa diversidade também facilita o ensino de produção textual. Ela aguça a imaginação, estimula a criatividade nas aulas de produção. O professor, ao propor o assunto para a produção, deve disponibilizar aos alunos a leitura de diferentes gêneros textuais, pertinentes ao assunto proposto. Depois desse momento da leitura, define-se para quem? Como? Com que finalidade se vai produzir.

No *Corpus* da pesquisas, o item 7.6. é “No que se refere aos trabalhos de: correção e reestruturação de um texto, numa escala de prioridades, numere-as de acordo com a sua prática em sala de aula: () visam à produção apenas; () visam aos erros ortográficos; () visam à concordância verbal e nominal; () visam à criatividade; () visam à coesão e coerência; () visam ao cumprimento da atividade; () visam aos elementos da argumentação; () visam à temática; () visam à estrutura textual.

Uma grande maioria dos 12 (doze) entrevistados, um número de 05 (cinco) responderam que o seu trabalho de correção e reestruturação “visam à criatividade”, 02 (dois) afirmaram que “visam à temática”; 02 (dois) mencionaram que priorizam o cumprimento da tarefa; 02 (dois) disseram que “visam à estrutura textual.”

Para GERALDI (1994, p.124),

É desenvolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão “como avaliar relações?” apontando, no mínimo, para critérios diferentes daqueles que reprovam o autor do texto, e aprovam o “autor” da redação.

Ao analisar os resultados do item pesquisado, ficou evidente que os professores das escolas públicas do Paraná estão mais conscientes e mais maduros com relação ao ato de avaliar os textos de seus alunos. Benveniste fundamenta explicando que a adequação da modalidade escrita da linguagem *“É tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade, que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”*.

Ao evidenciar na pesquisa a valorização dos professores pela “criatividade” do aluno na produção, percebe-se com isso, que o meio acadêmico também está valorizando a subjetividade do autor. Segundo Geraldi (1984, p.122), *o professor deixa a sua função-professor e o aluno deixa a sua função-aluno e passam a ser interlocutores, isto é, parceiros reais*. Continuando o que diz Geraldi, *Nota-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita*.

Quanto à proposta do item 7.7. “Ao propor uma produção de texto, da tipologia argumentativa, são encontradas as mais diversas situações. Numere a coluna da direita tendo em vista a incidência dessas situações na sua prática de sala de aula: () dificuldade do aluno em expor o seu ponto de vista; () dificuldades mínimas, pois o aluno traz o dom da argumentação e sabe se utilizar dele; () o aluno não tem o hábito de expor o seu pensamento; () o aluno expõe o seu pensamento de forma desordenada; () o aluno não sabe se utilizar dos recursos da argumentação ou da contra-argumentação; () o aluno não argumenta, apenas disserta.

Nos dados colhidos do item acima, 04 (quatro) professores responderam que encontraram “Dificuldade do aluno em expor o seu pensamento”; outros 04 (quatro) disseram que “O aluno não tem o hábito de expor o seu pensamento”; 03 (três) mencionaram que “O aluno não sabe se utilizar dos recursos da argumentação ou da contra-argumentação”; 01 (um) único professor respondeu que “ O aluno não argumenta, apenas disserta”.

Na análise das respostas do item acima, evidencia-se uma problemática que envolve a argumentatividade. Os recursos da argumentação não estão sendo trabalhados nas escolas públicas, nos diferentes níveis de ensino. A língua a ser utilizada no dia-a-dia está sendo desconsiderada como o maior veículo para se desenvolver os recursos da argumentação, principalmente no que diz respeito à persuasão, ao convencimento. A língua oral é extremamente persuasiva, mas a escola deixa de aplicá-la como recurso para se obter o conhecimento e a habilidade da retórica e passa a usá-la para outros fins.

Para CITELLI (2003, p.156-157),

A elaboração de um texto argumentativo está, a meu ver, muito vinculada à possibilidade de o aluno trabalhar as relações intertextuais e interdiscursivas, operando, portanto, num contexto escolar que favorece uma visão multidisciplinar. Afinal, trata-se do trabalho com uma modalidade textual em que a discussão do conceito, a exposição das idéias, a defesa de um ponto de vista deve passar por um conhecimento das provas, pelo domínio do argumento, ainda que essas razões sejam mais ou menos verdadeiras. É a condição para conquistar o leitor.

Trabalhar os recursos da argumentação em sala de aula é tarefa árdua, mas não impossível. Deve ser um trabalho diferenciado da crítica pela crítica, principalmente na produção textual oral. É nesta modalidade que o autor traz para o texto, com maior ênfase, a sua subjetividade. Na oralidade, o produtor de um texto reflete menos sobre a sua produção. Citelli (2003, p.157) afirma que “[...] *é preciso deixar claro que um texto de argumentação é menos uma pirotecnia formal e mais o resultado de uma maturidade intelectual*”.

A análise do item 7.8. da pesquisa questiona: “No que se refere aos resultados de uma correção textual, numere a coluna da direita de acordo com a sua visão de avaliação: () Atribuo apenas a nota; () analiso os textos no conjunto; () analiso individualmente os trabalhos; () faço a reestruturação coletiva de um ou mais textos; apenas auxilio na reestruturação individual; retomo ao aluno o texto com anotações importantes.

Dos 12 (doze) professores que se submeteram ao item acima, 08 (oito) responderam: “analiso individualmente os trabalhos”. Apenas 02 (dois) disseram “faço a reestruturação coletiva de um ou mais textos”. 01 (um) respondeu: “analiso os textos no conjunto”.

Ao analisar o que foi perguntado e o que foi respondido, ficou claro que os professores de Língua Portuguesa, de um modo geral, estão engessados por uma prática solitária de correção e reestruturação de texto. Este fato pode ter um leque de causas. Turmas numerosas, carga horária excessiva, multiplicidade de estabelecimento onde atuam e outros fatos. Todos se apresentam como problemas que estão explícitos na prática do professor. Mas, há causas que estão intimamente ligadas ao “ato solitário de corrigir textos” que carecem de estudos aprofundados e que estão veladas durante o ato da correção textual. Uma delas pode ser o medo de tornar público o que ainda não foi internalizado pelo professor, principalmente no que diz respeito aos recursos da argumentação.

Para GERALDI (1995, p.199),

A argumentação que se processa num discurso não pode ser reduzida a uma forma lexical única, de vez que ela se dá pela atividade global dos sujeitos. A argumentação, que ocorre nos discursos em geral e no discurso científico em particular, já que neste se articulam aspectos construtivos e reflexivos, informativos e persuasivos, tem formas diferente de aparecimento em diferentes discursos.

Propor uma tarefa de correção coletiva de texto é mais desafiador para o professor do que para o aluno, porque quem coordena a reestruturação não pode apenas olhar para o que o léxico propõe. Uma análise, ao mesmo tempo que é abrangente, pode se tornar restrita, depende do que propõem os sujeitos que interagem, os chamados de interlocutores. Isto tem se apresentado como uma das maiores dificuldades para a correção coletiva de um texto.

Conforme KAUFMAN (1995, p. 28),

[...] necessitaremos utilizar estratégias tais como a referência exofórica, a integração crítica dos dados do texto com s recolhidos em outras fontes e a leitura atenta das entrelinhas a fim de convertes em explícito o que está implícito.

Embora o texto exija para sua interpretação o uso das estratégias mencionadas, é necessário e necessário recorrer a elas quando estivermos frente a um texto de trama argumentativa, através do qual o autor procura que o leitor aceite ou avalie certas idéias ou crenças como verdadeiras ou falsas, certas opiniões como positivas ou negativas.

4 UMA PROPOSTA COLETIVA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Na efetivação da análise sobre o questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa, atuantes no município, e os que participaram do trabalho em rede, foi possível detectar as facilidades e dificuldades que esses profissionais atuantes na rede pública de ensino paranaense têm, quando fazem proposições de produção textual.

Após um estudo sobre os dados trazidos pelas repostas do questionário, ocorreu, junto aos professores do município, uma proposta de se trabalhar com materiais que facilitasse um trabalho significativo de produção textual. Um dos materiais adotados foi o manual da Olimpíada de Língua Portuguesa, “Escrevendo o Futuro”, material este produzido em parceria entre Ministério da Educação (MEC), Fundação Itaú Social e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Este não foi o único material, mas foi a base para que os professores se orientassem em busca de uma produção textual mais dirigida e organizada.

Assim, os professores do ensino médio regular e profissionalizante trabalharam nos segundos e terceiros anos desse nível de ensino. O trabalho iniciou-se em abril e se estendeu até o final de agosto deste ano, quando adotaram para trabalhar o gênero textual “artigo de opinião”. O planejamento coletivo foi traçado seguindo a metodologia proposta pelo caderno orientador da Olimpíada de Língua Portuguesa 2008.

Os professores de Língua materna se reuniram e definiram um cronograma de trabalho, que seria acompanhado por todos os envolvidos. Nesse cronograma, foram especificados os passos que seriam desenvolvidos pelas turmas, com orientação de seus respectivos professores. Esse cronograma continha também as temáticas a serem

trabalhadas que, de início, se apresentou impossível o seu cumprimento. Dentre esses profissionais, a proponente deste artigo sugeriu fazer um convite aos professores de outras áreas. Assim, o trabalho foi realizado por muitas mãos, esses profissionais pertenciam as mais diferentes disciplinas: História, geografia, Artes, Biologia, Física, Sociologia, Filosofia, Concepções Norteadoras do Ensino Especial e estágio Supervisionado.

Como primeiro passo para colocar em ação a proposta de trabalho com texto, os professores de Língua Portuguesa se orientaram pelo manual da Olimpíada de Língua Portuguesa, já mencionado acima, buscando compor um acervo de textos para leituras, que seriam a base da produção de artigos de opinião, por parte dos alunos. Para esse trabalho, foram montadas 15 (quinze) oficinas. Vários professores foram convidados e orientados para atuarem nesse trabalho. Cada um deles atuou no Projeto de Implementação da escola, respeitada a sua habilitação, quando promoveram leituras de textos, orientaram sobre conteúdos de vídeos, promoveram os debates, outros fizeram palestras sobre as temáticas relacionadas a assuntos de sua área de formação.

A oficina 01 foi realizada pelos professores de Língua Portuguesa que orientaram seus alunos de como seria realizado o trabalho de leitura e produção de texto no primeiro semestre. Após essa orientação, os professores de posse de material impresso já iniciaram o trabalho. Foi quando promoveram a leitura e análise de textos jornalísticos, de periódicos, livros, de internet e de outros veículos de circulação que existem. Isto foi feito para que os alunos iniciassem uma familiarização com o gênero textual “artigo de opinião”, que seria trabalhado na sala de aula.

A oficina 02, destinada para levar os alunos a perceberem as características de um “texto de opinião”, como são utilizados alguns recursos como os elementos articuladores, recursos de coesão e coerência e também os modalizadores argumentativos. Nessas oficinas, foram socializados conhecimentos imprescindíveis para a leitura, a interpretar e a produção de bons textos do tipo argumentativo, como é o texto de opinião.

A oficina 03 foi dividida em duas etapas. Os professores de Sociologia e Filosofia trabalharam a “Violência X Educação”; e os professores de Biologia trabalharam o tema “Aumento da expectativa de vida do brasileiro”. Nessa oficina foram realizadas leituras de vários textos sobre a temática, inclusive do ECA e do Código Penal.

Na oficina 04, os professores de Língua Portuguesa trabalharam com a escolha de temas polêmicos para a primeira produção textual do gênero artigo de opinião. Essa oficina foi dividida em duas etapas. A primeira foi a escolha, por parte dos alunos, de um tema polêmico atual. A segunda etapa, foi a produção textual.

Na oficina 05, professores da disciplina de Estágio Supervisionado, de Filosofia e Sociologia trabalharam a temática “maioridade penal”. As discussões foram muito polêmicas, tendo em vista que a temática é de interesse dos alunos. Os professores das disciplinas mencionadas colheram proposições e os de Português dirigiram as produções de texto.

Na oficina 06, os professores das disciplinas: Concepções Norteadoras do Ensino Especial e de Arte, trabalharam com a temática: “deficientes, feios e pobres”, com discussões e implementações através de textos e vídeos com referência às temáticas, esses profissionais têm especialização e experiências no assunto. Dando seqüência, os professores de Língua Portuguesa reforçaram a temática com o estudo dos argumentos do texto “Deficientes, feios e pobres” de Jessé Souza.

Na oficina 06, os profissionais de Língua Portuguesa trabalharam os tipos de argumentos, quando cada turma escolheu um tema, pesquisou sobre ele, com isso fomentaram o debate. Após, foi realizada uma produção textual que os levou a aplicação de tipos de argumentos.

Na oficina 07, foram explicitados pelos professores os elementos articuladores de um texto de opinião. Os alunos realizaram exercícios para identificá-los e compreendê-los.

Na oficina 08, os alunos juntamente com os professores de Língua Portuguesa buscaram as vozes que aparecem em um texto. Como

complementação do assunto, os professores de Geografia e Física trabalharam a temática “recursos hídricos”. Para tornar a discussão mais atrativa, professores dessas disciplinas trouxeram outros materiais que fundamentaram a discussão. Utilizaram-se também dos textos “A futura gestão dos recursos Hídricos” de Cássio Borges e outros.

No oficina 09, os professores de Língua Portuguesa solicitaram sugestões de fatos polêmicos de dentro do município. Os alunos foram à pesquisa de campo e listaram todos.

Na oficina 10, os alunos trabalharam com textos prontos reescrevendo-os. Um deles foi “O lugar onde eu vivo”(GAGLIAEDI, 2008, P.55), quando puderam analisá-lo e reescrevê-lo novamente, substituindo o fato polêmico e também transferindo o cenário para o município de Pinhalão.

Na oficina 11, a temática escolhida foi “a morte do Rio Pinhalão”. Foram levantados alguns dados. Os professores decidiram convidar o engenheiro agrônomo da EMATER, atuante no município para que ele ministrasse uma palestra para os alunos. Os professores foram prontamente atendidos. Os alunos participaram com entusiasmo e disposição. Após isso, os professores traçaram com os alunos uma estratégia para a produção do texto de opinião sobre a temática escolhida. O trabalho dos professores partiu das estratégias e findou com a última versão da produção de um texto de opinião sobre a temática.

Na oficina 12, foram efetivados os últimos retoques, quando os textos foram lidos aos colegas de turma, que podiam sugerir alterações, propor mudanças, ou mesmo elogiar o texto. Foi muito significativo todo esse trabalho com a produção e releitura. Algumas turmas realizaram essa apresentação e análise com outras turmas de séries diferentes. Eles tinham de ouvir e analisar os trabalhos dos colegas e os colegas os seus. Assim, foi uma troca de conhecimentos que proporcionou um trabalho sério e eficaz.

Encerrada as oficinas, 22 textos foram selecionados, desses, 05 foram para a Comissão Municipal, para que selecionasse 01 apenas. Agora é aguardada a premiação no estabelecimento.

Após esse trabalho, o espaço escolar já não é mais o mesmo. Com isso, constatou-se que os alunos, se motivados e se estiverem familiarizados com os gêneros e tipos textuais, lêem e escrevem com desenvoltura, neste caso, o “artigo de opinião”. Constatou-se também que o reconhecimento e o emprego das características deste gênero discursivo, principalmente os recursos da argumentatividade presente nos textos, são conteúdos imprescindíveis para o sucesso do aluno nas suas manifestações oral e escrita.

5 NA PRÁTICA: ARGUMENTO X CONTRA-ARGUMENTO

Após atividades realizadas para fundamentar a produção de textos de opinião, surge a necessidade de realizar um estudo simplificado dos resultados obtidos com esse trabalho nos textos de autoria dos alunos, com relação à utilização de argumentos e contra-argumentos.

A oficina 2 (dois) foi realizada em várias etapas. Numa das atividades trabalhou-se o tema “o aumento da expectativa de vida dos brasileiros”, “Educação sim, Violência não”, “trabalho infantil”. Foram lidos textos que versavam sobre as causas e conseqüências da violência urbana, notícias essas expostas nos meios de comunicação da semana. Os alunos realizaram leituras, comentaram reportagens de jornais, de revistas, da internet e outros meios. Após a leitura, fizeram suas proposições em grupos e definiram estratégias para produção de texto de opinião, quando tinham que se utilizar de argumentos ou contra-argumentos em relação às opiniões a favor ou contrárias à “legalização do porte de armas de fogo e munição no Brasil”.

Eu discordo das pessoas que são contra a legalização das armas de fogo, porque quem precisa não pode sofrer com isso, como por exemplo: as pessoas que moram no sítio têm que ter uma arma de fogo para se defender dos bichos e bandidos. (Aluno Alex, 2ª C do Ensino Médio).

Ficou evidente que o autor trabalhou um contra-argumento, refutando a possibilidade de contestação. O contra-argumento foi criado com a expressão modalizadora “Eu discordo”.

Segundo Koch (2006, p.136)

Dentro de uma teoria da linguagem que leva em conta a enunciação, consideram-se modalizadores todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. [...] É entre os modalizadores que se incluem certas expressões da língua que se apresentam, do ponto de vista sintático, sob forma racional, [...]

Ainda na oficina 02 (dois), o tema “trabalho Infantil” foi abordado em sala de aula pelos professores de Sociologia, Filosofia e geografia. Após a realização de um trabalho intenso de leitura e discussões, propuseram a produção de texto que foi orientada pelos professores de Língua Portuguesa.

Observe o trecho abaixo:

Estatísticas recentes dizem que há cerca de 3,1 milhões de crianças trabalhadoras entre 5 a 15 anos no país. Muitas, a maior parte delas trabalha na agricultura com café, algodão, sisal, frutas, nas culturas de tomate e também em atividades como: fabricar tijolos, quebrar pedras e outras. Nas cidades, trabalham como empregadas domésticas, vendem doces nos semáforos, são “aviões” para o tráfico de drogas. [...]

Para isso acabar e não ter mais distância entre pobres e ricos, temos que por um fim no trabalho infantil, oferecendo a essas crianças outras formas de socialização, pois a educação é um direito de todos.

(Aluna Elizete, 2ª série A, Curso de Formação de Docentes).

A autora do trecho utilizou-se do argumento de provas para reafirmar o seu ponto de vista, tornando-o mais forte, para torná-lo menos contestável, a autora deveria citar a fonte da pesquisa.

No fragmento do texto abaixo, da oficina 3 (três), será observado o tipo de argumento utilizado na produção.

“O pior é que esses políticos são eleitos pelas pessoas mais carentes e desinformadas e não alfabetizadas.” (Aluna Ivani do 4º ano B do curso de Formação de Docentes).

Pode-se observar que a aluna utilizou o argumento de princípio pessoal, o mais comum dentre os tipos existentes. A palavra “pior” dá um tom agravante ao argumento utilizado no texto, assim fica evidente que os

princípios pessoais da autora abominam o ato de enganar pessoas menos esclarecidas, não letradas.

O trecho abaixo, dá continuidade à oficina 3 (três), foi proposta uma produção de texto de opinião, quando a temática foi “Deve ser proibido o uso de celular na sala de aula?”. Após debates sobre o tema, os alunos deveriam se utilizar de recursos argumentativos, promovendo o convencimento dos leitores sobre o ponto de vista adotado por ele.

Os alunos usam inadequadamente esse aparelho em sala de aula, ele deveria ser usado apenas para nos comunicarmos com a família em casos de imprevistos. (aluna Lyzete, 3ª série A do Ensino Médio).

A autora reforça o seu ponto de vista com a criação do advérbio de modo “inadequadamente”. Segundo Perelman *in* Koch (2006, p.154) *[..] a escolha de um determinado termo [...] pode estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso [...]*. Foi o que aconteceu com o texto da aluna.

O fragmento de texto abaixo, é o resultado de um trabalho de leitura e debate entre alunos e professora sobre os direitos da mulher. A elaboração da produção escrita foi para concluir a discussão.

As mulheres ainda estão conquistando muitas coisas, como o direito de ser mulher. (Maycon, 3ª C do Ensino Médio).

A criatividade foi colocada em ação quando o aluno elaborou o argumento de princípio pessoal, que foi construído em torno da palavra “ainda” reforçando a expressão “como o direito de ser mulher”. A palavra “ainda” é um marcador temporal de excesso que, neste caso, é persuasivo, convincente de que “o direito de ser mulher está em construção”.

Ao serem trabalhados os temas polêmicos em sala de aula, na oficina 3 (três), também fez surgir o tradicional tema “a legalização do aborto no Brasil”. Exposto abaixo, segue um trecho de um dos textos produzidos pelos alunos, durante o desenvolvimento da proposta.

Ainda não consigo entender o porquê que pessoas matam pessoas, se somos todos filhos de Deus. Talvez uma das respostas seja: Louco

se mata, não mata outras pessoas. (Aluna Aline, 2ª série C, Curso Formação de Docentes).

Na construção acima, a autora se utilizou do argumento de sua crença pessoal. Essa crença se faz pela premissa “que os filhos de um mesmo Pai (Deus), não matam uns aos outros. A palavra “ainda” aparece novamente como um marcador temporal de excesso, conduzindo o leitor para a não aceitação do aborto como uma prática natural.

Nas atividades da oficina acima, um outro tema polêmico foi trabalhado: “Deveria ser permitida a troca de beijos e carícias no pátio da escola?” Para uma análise, um pequeno fragmento foi extraído de uma das produções dos alunos.

Porque é sempre bom estar perto da pessoa amada [...] As pessoas que se amam devem ficar juntas, mas é claro que no horário permitido e de uma maneira que não incomode ninguém. (Aluna Vanessa, 2ª série C, Ensino Médio).

O excerto acima, foi construído com 2 (dois) argumentos, ambos de princípio pessoal da autora. O primeiro tem início com o termo “porque”, que é um operador de coordenação, o qual introduz um ato de justificativa de um enunciado anterior. De princípio, leva o leitor a um jogo semântico, pois aparenta conduzir a um questionamento. O leitor, ao observar melhor este termo, nota que ele induz a um apelo emotivo, produzindo o efeito duplo de justificativa e persuasão. Os argumentos estão construídos sobre dois termos opostos “porque” e “mas”, este segundo é um operador de oposição. A conjunção “mas” tem efeito de suspense, não previne ao leitor o fato de que o autor vai introduzir na seqüência, um argumento mais forte. Assim, o leitor é surpreendido quando o fato acontece. (Koch, 2006, p.156).

Na oficina 4 (quatro), foi desenvolvida a temática “A redução da maioria penal”. Foram realizadas leitura de textos sobre o assunto como: “Sou contra a redução da maioria penal” de Renato Ruseno (CEDECA), artigos do ECA e do Código penal. Esse trabalho fundamentou a elaboração de textos de opinião a respeito do assunto.

O Presidente Luis Inácio Lula da Silva discursando mostrou o seu lado solene sobre a situação, usando a justificativa um tanto

absurda. Eu fico imaginando que se nós aceitarmos a redução da maioridade penal para 16 anos, amanhã estarão reduzindo para 15, depois para 10, depois para 09 e quem sabe um dia, vão quer punir o feto. (Aluna Tatiele, 2ª série C, Ensino Médio).

Para fundamentar o seu contra-argumento sobre a possibilidade da redução da maioridade penal, a autora faz uso de um argumento de autoridade, quando em uma reportagem da internet o Presidente Lula argumenta sobre a possibilidade da sociedade discutir a questão da redução da maioridade penal. Em contrapartida, fez a construção de seu contra-argumento através de um dos recursos retóricos, a gradação. Mesmo sendo de ordem inversa (anticlímax) provocou um efeito persuasivo emotivo. É difícil alguém imaginar um feto sendo punido e não se chocar com o fato. O efeito do anticlímax foi brilhante.

Na oficina 05 (cinco) a polêmica girou em torno da temática “deficientes, feios e pobres”.

Abaixo, no excerto do texto de aluno, a proposta foi trabalhar a diversidade pessoal, social, cultural, ou seja, as diferenças que existem de ser humano para ser humano.

Aprendemos que ninguém é igual a ninguém e que todos nós temos direito de errar, quando errarmos nunca será tarde para melhorarmos. A vida nos dá várias chances, mas às vezes, preferimos cuidar de uma outra vida e esquecemos da nossa própria vida. (aluna Bianca, 3ª série A do Ensino Médio).

Para a maioria dos leitores, o texto apresenta evidências de que a autora não tenha argumentado sobre a temática proposta. Mas, há indícios de que o argumento de princípio pessoal da autora esta tentando persuadir o leitor de que “*cuidar de uma outra vida*”, seja a expressão confirmadora de que as diferenças devem ser respeitadas.

Na oficina 08 (oito), um dos temas mais atuais foi trabalhado “Os recursos hídricos”, essa discussão teve como subtema: “vantagens e desvantagens da construção de uma rede que integrará o Rio São Francisco às bacias hidrográficas do Semi-Árido nordestino”.

O autor Cássio Borges diz que a transposição do Rio São Francisco possibilitará a gestão de um volume bem maior de água,

desenvolvendo o lado social e econômico, mas isso é para o Nordeste, onde passa o rio, enquanto outros estados ficarão com sede. (Elizete, 2ª série C, curso de Formação de Docentes).

Ao realizar a análise dos recursos utilizados para formulação do argumento e contra-argumento, destaca-se que a autora utilizou-se de um argumento de autoridade, quando explicita de forma positiva as palavras “bem maior” e “desenvolvendo” Isto significa que, a transposição que está no pensamento do autor do texto base faz a persuasão para que o leitor aceite a transposição como algo bom para todos. Em contrapartida, a autora do fragmento acima, ao se utilizar de um contra-argumento sintetizado na palavra “mas”, que é um operador discursivo que frustra a expectativa do leitor, cria um efeito contrário, de negação da idéia de transposição do Rio São Francisco. A voz da autoridade aparece, não para persuadir o leitor, mas para ser confrontado com a voz daquela que a utilizou.

Dentre as temáticas polêmicas da oficina 08 (oito), também surgiram a do “homossexualismo” e das “drogas”, que também foram trabalhadas pelos professores. Os fragmentos estarão expostos abaixo.

Presenciamos um mundo mutante e não é fácil nos adaptarmos. Mas opção sexual, mesmo sendo poucos os casos, não é uma escolha e cabe a nós distinguirmos o “modismo” das imposições genéticas e psicológicas. Certo ou errado não me cabe julgar. Mas vejo “pecados maiores”. Sendo a opção sexual individual, porque julgarmos e condenarmos algo que não afetará os nossos relacionamentos? Trata-se de um preconceito irracional. Tantas mudanças nos rondam... adaptemo-nos a elas. Nem mesmo os cromossomos X e Y, designados pelo Dono de nossos destinos e Norteador de nossas escolhas, são capazes de determinar com exatidão a opção sexual de um indivíduo. Não somos nós as pessoas mais habilitadas para condenarmos o caráter de alguém através de uma característica que jamais nos prejudicará. (Aluna Emannuely, 4ª série, Curso Formação de Docentes).

Na introdução do primeiro argumento, a autora constrói uma pressuposição de negação da possibilidade de adaptação das pessoas neste mundo. De repente, ela quebra a expectativa e faz um suspense, isto acontece quando ela introduz no texto a palavra mágica “mas”, toma o leitor desprevenido para os fatos que vai acrescentar. Depois disso, todos os

fatos que se seguem fazem parte de uma enumeração de justificativas para uma aceitação do que é diferente neste mundo.

Outro assunto polêmico é das drogas. O excerto abaixo mostra bem essa polêmica.

Drogas não só em cidades grandes, mas nas pequenas também[...] [...] eu tenho um primo daqui mesmo, [...] que já experimentou por curiosidade e gostou das sensações. Ele também me falou que quando ficou drogado a sensação era a mesma de estar flutuando nas nuvens. (Andressa, 4ª série EFD)

A autora do texto se utilizou do argumento de exemplificação para fazer uma alerta de que as drogas estão presentes na realidade das pequenas cidades e mais especificamente, na zona rural. Ela se utiliza no primeiro argumento, das palavras “não só” e “mas”. Conforme Koch (2006, p. 1004), estas palavras funcionam como operadores argumentativos cujos elementos encadeiam argumentos orientados no mesmo sentido.

A oficina 12 (doze) foi a que os professores de Língua Portuguesa dedicaram mais esforços, pois foi o fechamento de um longo trabalho. Quando se pesquisou o tema para a produção de um texto de opinião final, se definiu os argumentos, se pesquisou sobre o assunto fundamentando-o com palestras, textos, vídeos e outros. O tema escolhido foi “a morte do Ribeirão Grande, que recebe o nome de Rio Pinhalão, quando ele corta o município. Para este trabalho, o engenheiro da EMATER deste município fez palestras, enfatizando as causas e conseqüências da poluição deste rio e dos trabalhos que estão sendo realizados para revitalizá-lo.

“A nova geração com certeza, conseguiu o que mais desejou, mudar o mundo.” (Jornal O Globo). Mas mudou para o pior, um desses exemplos é o nosso rio, o Ribeirão Grande. Entre fotos arquivadas e a triste visão atual do rio, se vê as mudanças catastróficas na aparência e na qualidade de suas águas. (aluna Mayara, 2ª série “B”, Curso FD).

A tese da autora foi um fragmento afirmativo do Jornal O Globo sobre as proezas do ser humano, que levam a uma expectativa de fatos construtivos da humanidade, porém a palavra “mas” quebra esta expectativa e coloca o leitor diante de fatos que comprometem a existência do ser humano. Segundo Koch (2006, p. 156) “A estratégia do **mas**, é pois,

a de frustrar uma expectativa que se criou no destinatário, [...]. Esta é, segundo a autora, uma estratégia discursiva da retórica aplicada.

Bakhtin (BAKHTIN, 1985:283) refere-se ao uso do discurso alheio, dizendo que: “a expressividade é dupla: a própria, que é precisamente a alheia, e a expressividade do enunciado que acolhe o discurso alheio”. SILVA (1999, P.61) Afirma “o caráter de permeabilidade debilita a expressividade em benefício do autor [...]”. Para Bakhtin, o discurso próprio e o alheio estão carregados sociais, históricas e culturais.

A autora enriqueceu o seu contra-argumento, utilizando-se do discurso jornalístico que, em si, vem expressamente carregado de historicidade, apresentando fragmentos sociais e culturais.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como pressuposto o objetivo geral do ensino da língua materna, exposto nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que é “o discurso enquanto prática social”.

Como primeiro momento, o estudo aborda de forma teórica o tema, “Mitos e fatos - leitura e produção textual” bem como o subtema: “Os principais mitos vivos na escola”

No segundo momento, o trabalho se deteve na aplicação e análise dos dados colhidos no instrumento “Questionário destinado aos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública do Paraná”, especificamente, aos professores de Português do município de Pinhalão e aos concluintes do GTR, grupo esse, coordenado proponente (PDE 2007). Durante a “análise de dados colhidos junto aos profissionais da Língua Portuguesa”, pode-se constatar com certeza, de que os dados colhidos teve sua riqueza específica e de suma importância para o desenvolvimento das demais etapas, pois essa pesquisa mostrou como os professores da disciplina de Língua Portuguesa estão empenhados para um ensino vinculado à prática do aluno, levando-o a conquistar a sua independência social.

Como uma terceira parte, procurou-se estabelecer como se deu a proposta coletiva de leitura e produção textual nas turmas do ensino médio regular e profissionalizante. Foi um trabalho polifônico, isto é, de muitas vozes, ocorrendo a efetiva interdisciplinaridade, pois muitas mãos se juntaram para execução da proposta, cujo resultado foi um dos mais positivos ocorridos neste estabelecimento de ensino

Como quarto passo, se efetivou de forma singela uma análise que versou sobre os recursos da argumentação na produção de argumentos e contra-argumentos, que teve como suporte teórico os estudos de KOCH, 2006.

Foi uma pesquisa rica e compensadora e que pode ser utilizada na sala de aula pelos profissionais da disciplina.

Assim, ao finalizar esse trabalho, a proponente apenas deixa pistas para novos estudos. Essas pistas podem servir como ponto de partida para aqueles que, por ventura, desejarem seguir essa caminhada. Aqui não se tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de finalizar uma proposta apresentada à SEED/PDE 2007, que ficará aberta a outros cientistas da língua materna. Por isso, sentir-se feliz com o dever cumprido, é um sentimento que deve ser propagado a todos aqueles profissionais que ingressaram em 2008, ou que ingressarão neste Programa de capacitação que valorizou o professor da rede pública paranaense.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 200, p.279.

CARNEIRO, Marisa. **Argumentação no texto escolar** [*on line*]. Disponível na Internet via.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental** (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.12-20.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008, p. 01-88.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.164-166.

_____, João Wanderley & CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 157.

_____, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 54.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 214.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 136-156.

LAJOLO, Marisa *in* SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução**. São Paulo: Ática, 2005, p. 87.

KAUFMAN, A. M. Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 28.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. **Gêneros textuais e argumentação**. Londrina: UEL, 2007, p. 01-10.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008, p. 04.

PLATIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.118-119.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2005, p. 24.

SILVA, Soeli Maria Schreiber da. **A argumentação e a Interdiscursividade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, p. 61.

SOARES, Becker Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. *In* ZILBERMAN, et ali. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005, p. 18.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 97-127.

THEREZO, Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas – SP: Ed. Alínea, 1997.

VAL, Maria da graça Costa. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 4-5.

ZILBERMAN, et al. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 11-22.

http://www.pt.wikipedia.org/wiki/piada#no_passado, acessado em 20/12/2007.

<http://www.pt.wikipedia.org/w/index.php?title=charge&action=edit>, acesso em 03/01/08.

<http://filologia.org.br/anais/anais%20III20CNLF%2029.HTML>, acessado em 22/08/2007.

<http://www.pucrs.br/gpt/argumentativo.php> acessado em 22/08/2007.

<http://filologia.org.br/anais/anais%20III/20CNLF%2029.HTML>, acessado em 22/08/2007.