

Produção textual numa perspectiva enunciativa: uma sequência didática com o gênero artigo de opinião

Text production in an enunciative perspective: a didactic sequence with the genre of opinion article

Luciana Maria Crestani

Silvânia de Araujo Pes

Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa teórico-aplicada que teve como objetivos investigar sobre a produção de textos numa perspectiva enunciativa (BAKHTIN, 2011) e desenvolver uma proposta de ensino de produção textual nesse viés. O gênero artigo de opinião foi tomado como foco da atividade e a produção seguiu os moldes de uma sequência didática, nos termos de Schneuwly e Dolz (2010). A prática foi desenvolvida com uma turma de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Neste artigo, relatamos o processo de aplicação da sequência didática, apontando as principais dificuldades observadas acerca da produção deste gênero, as atividades desenvolvidas para sanar tais dificuldades e os resultados obtidos ao final do trabalho.

Palavras-chave: Produção textual. Enunciação. Sequência didática. Artigo de opinião.

Abstract: This study originates from a theoretical-applied research that aimed to investigate text production in an enunciative perspective (BAKHTIN, 2011) and to develop a proposal for teaching text production under such bias. The genre of opinion article was the focus of the activity and the production followed a didactic sequence model, in the terms by Schneuwly and Dolz (2010). The practice was developed in a first-year class of a state high school of Rio Grande do Sul, Brazil. This study reported the process of applying the didactic sequence, indicating the main difficulties observed regarding the production of such genre, the activities developed to overcome these difficulties, and the results obtained at the end of the work.

Keywords: Text production. Enunciation. Didactic sequence. Opinion article.

1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto de Ensino Médio (PCNEM, 1999), quanto de Ensino Fundamental (1997, 1998), propõem que o ensino de língua materna se volte ao desenvolvimento de competências discursivas dos alunos, ou seja, às competências atinentes à leitura e à produção de enunciados (orais e escritos) nas mais diversas situações de interação a que os sujeitos estão expostos na vida em sociedade. Como afirmam os PCNEM (1999, p. 141), “a língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido”. Isso implica um trabalho com língua oral e escrita na perspectiva do uso destas, tomando a produção de enunciados – a serviço do que estão as formas da língua – em seu estatuto dialógico e em seu caráter sócio-histórico, dos quais não podem ser desmembrados.

Refletir sobre os usos sociais da língua remete aos gêneros textuais, que, como define Marcuschi (2008, p.155), são “textos materializados em situações comunicativas [...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos”. Os gêneros textuais – formas historicamente cristalizadas nas e pelas práticas sociais –, são referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Na aprendizagem escolar, eles podem ser considerados como mega-instrumentos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e funcionam como referências para os aprendizes.

Nessa perspectiva, nas aulas de Língua Portuguesa, preciso desenvolver atividades de oralidade, leitura e produção de gêneros textuais que circulem na sociedade, para que o aluno possa compreendê-los e utilizá-los como meio de comunicação, informação, transmissão de cultura... enfim, como “formas” de interação social. A isso está relacionada a importância de um trabalho que envolva o domínio progressivo da expressão escrita, abordando gêneros diversificados, explorando suas

especificidades e desenvolvendo no aluno atitude investigativa e crítica diante de suas produções e reescritas.

Além disso, entendemos que a produção de textos precisa ser concebida como uma prática discursiva de interação entre sujeitos, pressupondo, em sala de aula, um processo de construção conjunta entre aluno e professor, em que este – como o primeiro interlocutor/leitor e mediador do aprendizado – ajude aquele na elaboração do texto/discurso que deseja construir.

O estudo ora em pauta configura-se como relato de uma pesquisa teórico-aplicada que teve como objetivos investigar sobre a produção de textos numa perspectiva enunciativa (BAKHTIN, 2011) e desenvolver uma proposta de ensino nesse viés. Para tanto, elegemos o gênero artigo de opinião como o objeto de trabalho e, à luz de preceitos enunciativos, propusemos atividades de produção desse gênero nos moldes de uma sequência didática (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010). A atividade foi aplicada a uma turma de vinte e quatro (24) alunos do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Neste artigo, inicialmente, retomamos o aporte teórico que ancora a prática realizada e, num segundo momento, relatamos o processo de aplicação da sequência didática.

2 O trabalho com gêneros numa perspectiva enunciativa

É função da escola, mais especificamente, das aulas de Língua Portuguesa, auxiliar o aluno a entender o funcionamento da linguagem, os mecanismos de construção do texto para que se aproprie das práticas sociais e das atividades de linguagem que fazem parte do contexto e da nossa sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999, p. 129) preconizam como fundamento do trabalho com a Língua Portuguesa na escola o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de diversos

gêneros, pontuando que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”. Destacam, também, no viés do que postula Bakhtin (2011), a importância dos gêneros enquanto mediadores das interações sociais. No entanto, apesar do que se estabelece nos documentos norteadores do ensino e das muitas discussões teóricas travadas a esse respeito, parece haver, na prática, uma dificuldade de transposição didática em relação às orientações veiculadas — de modo a tomar os gêneros textuais como norteadores de um encaminhamento metodológico para ensino da língua em uso.

Schneuwly e Dolz (2010), como outros teóricos que se preocupam com o ensino e a aprendizagem de língua materna (ANTUNES, 2016; POSSENTI, 1996; GERALDI, 2001), também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve acontecer, por isso sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Na esteira dos postulados de Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso, Schneuwly e Dolz (2010) entendem que os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação. Os gêneros devem ser, então, os instrumentos de referência para os alunos, assumindo um lugar especial como suporte para os trabalhos, pois se desdobram como formas de comunicação. Quanto mais gêneros explorarmos com os alunos, mais inseridos estarão nas atividades comunicativas humanas, percebendo o real funcionamento da língua.

Bakhtin (2011, p. 264) já chamava atenção à importância do estudo dos gêneros, levando-se em conta também as esferas/campos de atividade humana em que se inserem:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância [...] O desconhecimento da natureza do enunciado e

a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

As esferas são os campos de comunicação onde os gêneros operam. Cada esfera ou campo determina características do gênero, ou seja, a função e as especificidades do gênero estão relacionados às esferas de atividades. Isso porque a comunicação entre sujeitos, nas mais variadas atividades humanas, materializa-se sempre em forma de gêneros textuais.

É por meio de textos que se materializam os diferentes pontos de vista, as ideologias, os valores, as concepções de mundo dos sujeitos situados sócio-historicamente. Por isso dizemos que o texto é, por natureza, um objeto histórico e dialógico. A propósito, *texto* é assumido aqui como sinônimo de *enunciado* (BAKHTIN, 2011). Tal concepção está associada ao fato de entendermos o texto como a materialização de um discurso na forma de um gênero (que pode ser verbal, não verbal ou sincrético). O texto é, então, aqui assumido como essencialmente dialógico, endereçado a alguém – mesmo que seja a um “perfil” de leitor –, marcado por uma conclusibilidade específica – relacionada à alternância entre os sujeitos da interação –, e “preche” de respostas, assim como Bakhtin (2011) define as características do enunciado.

No trabalho com gêneros, então, é preciso considerar as condições de produção do texto, como a funcionalidade do gênero, as características específicas relacionadas à esfera discursiva a que está associado, o destinatário e as relações entre enunciadador e enunciatário – as quais definem as escolhas estilísticas, por exemplo. Reflexões nesse sentido ajudam os alunos a perceberem o texto como uma forma de interlocução com o outro, compreendendo que, em diferentes esferas de atividades, a vontade discursiva será manifesta associada a um gênero de texto com características cristalizadas pelo uso.

Bakhtin (2011) destaca o caráter *relativamente estável* dos enunciados. Essa relativa estabilidade – cristalizada historicamente pelo uso – está relacionada à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo dos gêneros, elementos esses que permitem ao receptor do texto reconhecê-lo como sendo uma piada, uma receita, um artigo de opinião, um artigo científico, um relatório etc. Nesse sentido, além dos aspectos discursivos implicados na produção do dizer, importam, também, as características enunciativas relacionadas à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo do gênero que materializa o discurso. Isso porque o produtor de um texto não é totalmente livre em suas escolhas enunciativas, na medida em que deve saber qual gênero utilizar para certa finalidade e quais escolhas de estrutura, conteúdo temático e estilo (variante linguística, sintaxe etc.) lhe são possíveis sem alterar por completo as “formas estáveis” do gênero, uma vez que elas guiam o destinatário no processo de recepção/compreensão do texto.

Tendo em conta que sempre que falamos ou escrevemos nos utilizamos de algum gênero, mesmo que não nos demos conta disso - como argumenta Bakhtin (2011), a ampliação de competências discursivas dos alunos-sujeitos implica o trabalho com gêneros numa perspectiva discursivo-enunciativa, fundada no princípio da interação entre sujeitos.

2.1 Sobre o gênero artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar e, por isso, podemos dizer que se trata de um texto do tipo dissertativo/argumentativo, nos termos do que Marcuschi (2008) concebe como tipologia textual. O trabalho com este gênero justifica-se pela necessidade de, na vida cotidiana, saber argumentar, defender pontos de vista, articular ideias abstratas, ser reflexivo e crítico e, nesse sentido, é desejável que se desenvolvam, na escola, habilidades relacionadas à produção de gêneros dessa natureza .

Bräkling (2006, p. 227) define o artigo de opinião, pontuando que este

É um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

No artigo de opinião, portanto, o enunciador assume uma posição sobre determinado tema e, via argumentação, busca convencer/persuadir o enunciatário acerca do ponto de vista defendido. Consiste num texto assinado, pertencente ao domínio jornalístico e veiculado em jornais, revistas ou blogs.

Argumentar, segundo Koch (2017, p.34),

É tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento.

Argumentar também implica saber adequar a linguagem à situação de enunciação, considerando que se quer dizer algo a alguém por meio do texto. Requer ainda, conhecimentos acerca do tema sobre o qual se vai manifestar, posto que se torna impossível argumentar sobre algo que não conhecemos, sobre o que não temos leituras. Nesse contexto, entra em cena o caráter essencialmente dialógico dos enunciados: em cada texto produzido ecoam outras vozes que, retomadas explícita ou implicitamente, ajudaram a construí-lo. Disso decorre a necessidade de leituras prévias de outros artigos de opinião (ou de outros gêneros) sobre o tema.

É preciso considerar a importância da veiculação/publicação da produção textual do aluno, de forma que outros leitores, e não apenas o professor, sejam os destinatários do texto. A publicação é uma prática que agrega muitas vantagens à produção textual, visto que o aluno, sabendo que seu texto será lido por outras pessoas além do professor, toma esses outros sujeitos como

receptores de seu discurso e escreve para eles, adaptando suas escolhas enunciativas. Assim, a produção textual deixa de ser uma mera tarefa avaliativa e passa a ter uma conotação interacional. O aluno é “ouvido” por meio de seu texto. É necessário, portanto, que, desde o início da proposta, o aluno tenha claro quem serão os destinatários de seu discurso. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o leitor final da produção textual e se coloca como o primeiro interlocutor, aquele que, como mediador do aprendizado, ajudará o aluno a melhorar seu projeto discursivo, apontando aspectos que passaram despercebidos ao aluno e que precisam ser revistos, clareados, fortalecidos na reescrita do texto.

Também é válido saber em que veículo as produções serão disponibilizadas ao leitor. Se for publicado num jornal impresso, por exemplo, qual poderá ser a extensão do texto? Que características peculiares estão relacionadas a este domínio discursivo? Que variante de linguagem se pode/deve utilizar? Nisso reside também a importância de se levar para a sala de aula não apenas textos recortados, mas o jornal na íntegra, para que os alunos possam ir se familiarizando com características específicas dos diferentes gêneros ali manifestos e, em especial, com o artigo de opinião.

Quanto ao conteúdo temático, os artigos de opinião versam sobre variados temas de ordem social — educação, leis, política, meio ambiente, saúde, entre tantos outros —, apresentando um ponto de vista apreciativo em relação ao tema enfocado. Quanto às escolhas estilísticas, a linguagem pode ser em primeira ou em terceira pessoa, mas por se tratar de um texto formal, cujos destinatários são leitores desconhecidos e/ou não íntimos do leitor, a redação requer um certo cuidado com as escolhas enunciativas, evitando expressões coloquiais, gírias, chavões.

No que tange à estrutura composicional, o artigo de opinião é constituído, grosso modo, por título, desenvolvimento e assinatura. O desenvolvimento é composto por parágrafos em que se desenvolvem as ideias apresentadas. Os parágrafos também significam no texto, visto que

cada novo parágrafo marca alguma mudança de enfoque. O primeiro parágrafo é o da introdução. Nele, geralmente, vem exposto o tema/problema sobre o qual o texto discorre e o ponto de vista do articulista acerca do fato. Nesse caso, toda a organização textual estará subordinada a essa ideia e, nos parágrafos seguintes — de desenvolvimento —, o enunciador defenderá tal ponto de vista utilizando-se de estratégias argumentativas como sustentação. Para isso, há que se contar com argumentos convincentes e bem articulados no texto. Por fim, há a conclusão, em que se faz um fechamento das ideias expostas.

Segundo Köche, Boff e Marinello (2010, p. 33/34), o artigo de opinião pode ter a seguinte estrutura: “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. De acordo com as autoras, a situação-problema “coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto”. Assim, o assunto do texto é contextualizado de forma geral. Por sua vez, a discussão “expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada”. E, por fim, a solução-problema “evidencia a resposta à questão apresentada”.

Cabe destacar que não há uma fórmula mágica ou única para se ensinar a produção desse gênero. O trabalho com o artigo de opinião, como qualquer outro, depende do encaminhamento dado pelo professor, do planejamento, da organização e do conjunto de atividades desenvolvidas. Uma das alternativas de ensino de produção de textos é por meio da utilização da Sequência Didática, metodologia proposta por Schneuwly e Dolz e que será tomada como método de trabalho nesta pesquisa.

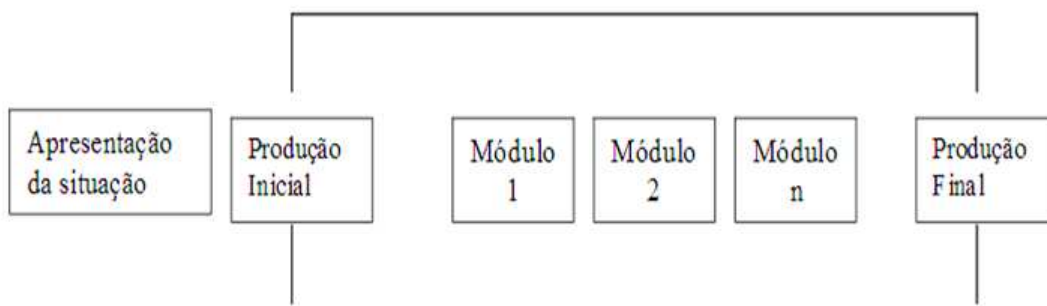
3 Sequência Didática: uma proposta para a produção do artigo de opinião

Schneuwly e Dolz autores definem a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2010, p. 82). A finalidade de uma sequência didática, segundo

Schneuwly e Dolz (2010, p. 83), é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Grosso modo, a sequência didática consiste numa sequência de atividades propostas para o ensino da produção de um gênero textual. Ela é desenvolvida de modo processual – em etapas/módulos – tendo como ponto de partida as dificuldades evidenciadas pelos alunos numa produção inicial.

Os autores apresentam o seguinte esquema da sequência didática, para o ensino dos gêneros:

Figura1: Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz, 2010, p. 83.

O primeiro passo consiste na *Apresentação da situação*. Nesse primeiro momento, faz-se uma apresentação inicial da tarefa que será desenvolvida: define-se a modalidade (oral ou escrita), o gênero, o conteúdo (o que se abordará), como deverá ser apresentado, por que será produzido e para quem será produzido. Já nesta etapa, é preciso que os alunos tenham contato com outros textos do gênero que será abordado e com leituras acerca do(s) tema(s) a ser(em) desenvolvido(s), já que a produção textual implica ter o que dizer e saber como dizer de acordo com as características do gênero.

A *Produção inicial* compreende a etapa em que os alunos elaboram a primeira produção. Consiste numa primeira versão do texto, que pode ser feita individual ou coletivamente. Esse texto inicial será revisado e reformulado de acordo com os aspectos abordados nos módulos da SD.

Os *Módulos* consistem numa sequência ordenada de abordagem dos aspectos mais

problemáticos evidenciados na produção inicial, com vistas à refação do texto e à melhoria deste. Nessa perspectiva, os módulos serão compostos por várias atividades que servirão de instrumentos para superação dos problemas encontrados na primeira produção.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 88) orientam que, nesse processo de trabalho com módulos, não se podem perder vista os vários níveis implicados na produção de textos. Dentre eles, os autores destacam: a *representação da situação de comunicação*, em que o aluno deve aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, da sua posição como autor ou locutor e do

gênero visado; a *elaboração dos conteúdos*, que implica “conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos”, incluindo-se aqui a busca de informações atinentes ao tema a ser

desenvolvido; o *planejamento do texto*, que deve estar em consonância com as características próprias da estrutura do gênero; a *realização do texto*, em que o aluno escolhe “os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto”

Os autores ainda defendem que as atividades de trabalho durante cada módulo devem ser variadas para que o aluno tenha acesso a exercícios diversificados de leitura e escrita, apontado três categorias de atividades: *atividades de observação e de análise de textos orais e escritos*; *tarefas simplificadas de produção de textos*, momentos em que o aluno poderá reorganizar conteúdos de um texto, inserir partes faltantes, revisar o texto observando certos critérios, elaborar refutações, entre outros exercícios; e *elaboração de uma linguagem comum*, para poder falar sobre dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los.

Por fim, a *Produção final* é o momento que o aluno, de posse das várias análises em relação à sua produção inicial e da aprendizagem construída ao

longo dos módulos, reelabora e reescreve o seu texto. Ganha ênfase, portanto, nesse processo, a reescrita do texto.

4 Da teoria à prática: a produção do artigo de opinião em classe

Como já mencionado, o desenvolvimento do trabalho prático se deu com base no procedimento da sequência didática, nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2010). A atividade foi desenvolvida com uma turma de vinte e quatro (24) alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.

Na *apresentação da situação*, primeiro passo da SD, explicamos aos alunos que desenvolveríamos um trabalho para o aprendizado da produção do artigo de opinião e que este trabalho envolveria atividades planejadas a serem realizadas de forma sequenciada. Logo após, foram distribuídas aos alunos cópias de um artigo de opinião publicado num jornal on-line. Explicamos sobre o gênero, a finalidade, os interlocutores, o espaço de circulação e suportes em que são veiculados.

Os alunos efetuaram a leitura e identificaram o tema abordado – redução da maioria penal no Brasil – que foi discutido oralmente com eles em sala de aula. Não houve, no entanto, apresentação de outros textos sobre o tema, pois queríamos observar a densidade informacional e argumentativa dos alunos acerca do tema na produção inicial. Partimos da hipótese de que, nesta primeira produção, os alunos teriam dificuldades de apresentar ideias e argumentos consistentes sobre o tema e que isso poderia ser um dos aspectos a ser abordado num dos módulos.

Na *produção inicial*, solicitamos que produzissem um artigo de opinião com o mesmo tema – Redução da maioria penal no Brasil. Relembramos a eles que, neste gênero, é preciso apresentar uma opinião sobre o assunto e defendê-la com argumentos consistentes. Solicitamos que observassem a construção do texto em forma de parágrafos, contendo introdução, desenvolvimento e

conclusão, e que o texto deveria conter entre 20 e 30 linhas. Também se explicou a finalidade da produção, seus possíveis interlocutores, a função comunicativa que esse texto assumiria e o suporte no qual o texto seria publicado: os textos seriam, primeiramente, lidos pela professora e, após as correções necessárias e a reescrita, seriam expostos no mural da turma e da escola e um deles seria escolhido para ser reproduzido no jornal da cidade. Os alunos procederam à elaboração do texto de forma individual, em sala de aula, sem haver, neste primeiro momento, intervenções da professora.

A leitura da produção inicial revelou várias dificuldades por parte dos alunos no desenvolvimento do texto. Dentre elas, as mais recorrentes foram:

- ausência de posicionamento claro sobre o tema;
- argumentos pouco ou mal desenvolvidos e inconsistentes;
- falta de conectores/operadores argumentativos;
- problemas quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- conclusão não retomava ou confirmava o ponto de vista defendido;
- problemas quanto ao emprego da pontuação (períodos muito extensos com um único ponto final, vírgulas mal empregadas);
- linguagem fora do padrão requerido pelo gênero (emprego de expressões coloquiais).

Outros problemas também se evidenciaram, como ortografia, acentuação, pontuação, regência e concordância. Não foram, porém, desenvolvidos módulos específicos para abordagem desses aspectos por não serem eles o foco de nossa proposta. Além disso, tendo em conta que a produção inicial seria reformulada/reescrita, optamos por apontar e pedir que corrigissem as inadequações gramaticais na última versão, após realizados todos os ajustes de conteúdo e antes de os textos irem para o mural. Entretanto, durante a realização dos módulos, ao ler, comentar e analisar os diversos

textos que serviram de suporte, buscamos chamar atenção dos alunos para esses aspectos gramaticais, principalmente acerca da pontuação.

A partir do levantamento das dificuldades principais, iniciamos o trabalho com os *módulos*, fase em que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 87), busca-se abordar “os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Propusemos o desenvolvimento de quatro módulos.

No primeiro, trabalhamos a identificação do ponto de vista defendido pelo autor e dos argumentos utilizados para defendê-lo. Neste módulo, trouxemos outros artigos de opinião sobre o tema, alguns favoráveis à redução da maioria penal e outros contrários, no intuito de ajudá-los a construir conhecimentos sobre o tema e a elaborar seu próprio ponto de vista acerca dele, embasados em argumentos mais consistentes, e não apenas por ideias advindas do “senso comum”.

No segundo módulo, exploramos de modo mais detalhado alguns tipos de argumentos. Partimos da identificação dos argumentos nos artigos de opinião previamente analisados (no módulo 1) e exploramos outros artigos e editoriais sobre outros temas atuais, observando/identificando tipos de argumentos utilizados: argumento por evidência; argumento de autoridade; argumento por ilustração; argumento com base no raciocínio lógico (causa e consequência); argumento da competência linguística (emprego de linguagem específica de certas áreas); argumento por comparação; argumento com base na experiência; argumento com base no consenso. Também enfocamos algumas estratégias argumentativas, enfatizando os diferentes efeitos de sentido que, por exemplo, decorrem do uso da 1ª pessoa do singular no texto ou do apagamento dessa marca, projetando-se o texto em 3ª pessoa. Apontamos, também, neste módulo, algumas expressões coloquiais que apareceram nos textos dos alunos, ajudando-os a (re)elaborarem-nas de

modo adequado ao gênero e aos interlocutores nele inscritos.

No módulo três, exploramos a contribuição dos operadores argumentativos para o encadeamento lógico do texto. Dada a quantidade de elementos que implicam na coesão, optamos por abordar as conjunções coordenativas e alguns articuladores. Para tanto, após leitura do artigo de opinião selecionado, projetamos o texto no quadro e pedimos que os alunos observassem os elementos destacados e nos ajudassem a dizer que sentido eles estabeleciam entre os períodos e/ou por que eram importantes no texto. Enfatizamos que alguns dos conectores destacados podem ser substituídos por outros, mantendo-se o mesmo sentido. Os alunos iam anotando as expressões substitutivas no próprio texto. Ao final, propusemos alguns exercícios de encadeamento textual aos alunos.

No quarto módulo, trabalhamos com a composição estrutural do artigo de opinião – introdução, desenvolvimento e conclusão –, observando o que pode/deve ser dito em cada parte. Nesse módulo, em especial, também abordamos questões relativas à pontuação e à paragrafação, pois elas interferem na forma de organização do texto e no desenvolvimento das ideias. Também retomamos aspectos relativos à linguagem, reforçando a que o artigo de opinião requer o uso da língua padrão.

Os aspectos ora apontados foram trabalhados tendo por base textos que selecionamos, constituindo um total de doze textos. Desses, nove são artigos de opinião, dois são editoriais e uma tirinha. Também nos valem das próprias produções iniciais dos alunos - com o consentimento deles - para analisar aspectos que queríamos destacar. Dos doze textos, quatro abordavam o tema da redução da maioria penal, os demais versavam sobre outros temas atuais que julgamos apropriados e interessantes à faixa etária dos estudantes (drogas, má alimentação entre os jovens, epidemia de zika vírus, falta de ética na sociedade brasileira, evolução das tecnologias da informação/comunicação, *fake news*).

Após o trabalho com os módulos,

Texto B – Produção Final

encaminhamos a *produção final*, que consistiu na refacção da produção inicial. Os alunos receberam o texto inicialmente elaborado por eles, com as indicações de correção – em forma de “bilhetes” (RUIZ, 2015) – feitas pela professora e, a partir das atividades desenvolvidas durante os módulos, tiveram a tarefa de reelaborar o texto, melhorando-o. Nos bilhetes escritos nos textos dos alunos constavam apontamentos sobre aspectos que precisavam ser revisados e que haviam sido objeto de estudo durante os módulos.

A reescrita/refacção do texto aconteceu em sala de aula, em dois períodos conjugados. Cada aluno, de posse do texto inicial e do bilhete para correções, bem como de todos os materiais utilizados nos módulos, elaborou de forma individual sua reescrita, podendo contar com o auxílio da professora sempre que necessitasse. Após a reescrita, os textos foram entregues à docente, para, novamente, serem lidos, corrigidos e se proceder à comparação entre a produção inicial e a produção final. Esse trabalho teve como objetivo observar os resultados do trabalho desenvolvido.

5 Produção inicial e produção final: uma análise comparativa

Como representativos dos resultados obtidos, apresentamos os textos abaixo. Eles constituem, respectivamente, a produção inicial e a produção final de um dos alunos.

Texto B – Produção inicial

Redução da maioria penal no Brasil

Um dos assuntos mais polêmicos e o qual gera muito rebuliço é a redução da maioria penal no Brasil.

Muitas pessoas que se opõem tem o argumento de que as penitenciárias estão com super lotação, porém meu posicionamento se baseia no voto. Se o indivíduo tem a capacidade de decidir o futuro de um estado ou de um país ele também pode pagar por suas ações. Com a redução da maioria penal menos jovens seriam aliciados por maiores e teriam que arcar com as consequências.

Jovens que são internados ou tem acompanhamento socioeducativo, após saírem de uma espécie de FASE, tem a ficha criminal totalmente limpa, e isso compromete a cabeça do menor a cometer o ato novamente.

Se diminuirmos a idade teríamos uma redução no aliciamento dos menores, e as penitenciárias menos lotadas. Um jovem que conhece e usa seus direitos sabe muito bem seu deveres e obrigações.

Redução da maioria penal

Um assunto polêmico e que gera muito conflito é a redução da maioria penal no Brasil.

Segundo pesquisa feita pelo Datafolha, 87% da população é a favor da redução da maioria penal. Entre os argumentos usados é que se o jovem tem condição de votar e tem capacidade de decidir o futuro de um estado ou de seu país, ele pode pagar por suas ações. Também usam a justificativa de que os jovens internados quando praticam crimes antes dos 18, vão para a FASE para ter acompanhamento socioeducativo. E, após saírem de lá, tem a ficha criminal limpa e não raro cometem crimes novamente.

Da mesma forma, pensa-se que com a redução haverá a diminuição no aliciamento de menores, pois estes muitas vezes são usados como “buchas” para prática de delitos, pois para eles a pena é amena e até se pensa que por ser menor não “dá nada”.

Por outro lado, a maioria dos países, 42 dos 53, adota os 18 anos como sendo a idade da maturidade, ou seja, o jovem teria condições de assumir seus atos, sendo até aí um processo de formação. Esse, por si só, é um argumento que comprova que não deve haver redução.

Enfim, reduzir a maioria penal seria uma medida inconstitucional, pois a constituição brasileira adota os 18 anos como a maioria. Para o menor infrator já há um sistema de punição, pois o ECA tem medidas que se aplicadas corretamente são eficazes.

A seguir, apontamos as principais mudanças que se evidenciam na comparação entre as produções inicial e final desse texto.

5.1 Quanto ao posicionamento acerca do tema e ao desenvolvimento de argumentos

Comparando a produção inicial com a produção final, é possível afirmar que o texto em análise apresenta uma melhora qualitativa. Os argumentos, antes soltos e frágeis – notadamente baseados nos discursos do senso comum –, agora se apresentam mais consistentes, melhor organizados e desenvolvidos. Notam-se, na produção final: o uso do argumento por evidência a que o aluno recorre, citando o estudo desenvolvido pelo Datafolha; os argumentos baseados no senso comum (dos quais o aluno agora discorda); o argumento por comparação com outros países; e o argumento com base nas leis,

a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Observe-se, ainda, que na produção final o aluno se posiciona contrário à redução da maioria penal, enquanto na produção

inicial era a favor. Fica evidente, nesse contexto, a contribuição das leituras prévias (interdiscursos) e debates desenvolvidos em sala de aula para construção do ponto de vista e da argumentação acerca do tema.

5.2 Quanto ao emprego de operadores argumentativos

Quanto à utilização dos operadores argumentativos, também se evidenciaram resultados positivos ao final do processo: enquanto na produção inicial havia alguns enunciados soltos dentro do mesmo parágrafo, assim como entre os parágrafos do texto, na produção final encontramos enunciados mais bem articulados entre si e que marcam a posição expressa pelo autor. Perceba-se, no início de cada um dos três últimos parágrafos, a utilização dos operadores “Da mesma forma”, “Por outro lado” e “Enfim”, que contribuem para demarcar sobre o que se fala e estabelecem relações de sentido no texto. Também na construção interfrástica esses elementos aparecem de modo mais articulado. Exemplos disso são: o “também” (2º parágrafo), utilizado para acrescentar nova ideia; o “pois” (3º e 5º parágrafos), utilizado para introduzir explicações; o “ou seja” e o “esse” (3º parágrafo), utilizados, respectivamente, como forma de explicar e de retomar um argumento já citado.

5.3 Quanto à organização estrutural: introdução, desenvolvimento e conclusão

Na produção inicial, foi possível perceber dificuldades no que tange à organização do texto. Havia no texto uma separação entre os enunciados, mas a paragrafação não parecia suficiente para demarcar com clareza a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, havia ideias afins separadas em diferentes parágrafos.

Após a reescrita do texto, houve uma melhora significativa na produção final. Embora a introdução não tenha apresentado mudança, notamos uma significativa melhora na elaboração dos parágrafos

que formam o desenvolvimento. Enquanto na primeira versão o aluno elaborou dois parágrafos para o desenvolvimento do texto, na versão final, traz três parágrafos. Essa melhoria se manifesta, principalmente, porque o aluno não só apresenta ideias novas, mas procura desenvolvê-las, conseguindo selecionar, relacionar e organizar informações e argumentos, construindo um texto com progressão. Note-se que nos dois primeiros parágrafos seguintes à introdução o aluno apresenta argumentos de “senso comum”, atribuindo-os a outros enunciadores (população) favoráveis à redução da idade penal, para, nos dois últimos parágrafos, refutar tais argumentos e demarcar o seu ponto de vista enquanto sujeito do dizer. Neste sentido, é possível afirmar que houve avanços, pois na versão final, comparada à inicial, o estudante demonstrou maior domínio do conteúdo, desenvolveu suas ideias de forma mais articulada, fazendo uma reestruturação significativa na conclusão do texto e deixando ali bem claro o posicionamento assumido.

5.4 Quanto à pontuação

Apesar de a pontuação ser uma marca em relação à forma, interfere nos aspectos discursivos, pois a mesma auxilia para marcar a expressão das ideias de forma mais clara e precisa. Por conta disso, apesar de não desenvolvermos um módulo em específico para os sinais de pontuação, procuramos trabalhar com esse aspecto chamando a atenção dos estudantes, principalmente, ao emprego da vírgula e do ponto-final.

Na primeira versão do texto, os períodos estavam fragmentados, muito curtos ou até mesmo muito longos e não claros devido à ausência da vírgula e/ou do ponto-final. Já na segunda versão, evidenciou-se um cuidado maior com esse aspecto, inclusive utilizando-se vírgulas após os operadores argumentativos. No entanto, ficou evidente a necessidade de aprofundar o trabalho com a pontuação, visto que a maioria dos alunos ainda demonstrou dificuldades dessa ordem. Como exemplo dos problemas persistentes, segue o trecho

abaixo, em que a primeira vírgula separa sujeito e verbo, assim como a utilização do primeiro ponto-final quebra a sequência de sentido pretendido.

[...] Também usam a justificativa de que os jovens internados quando praticam crimes antes dos 18, vão para a FASE para ter acompanhamento socioeducativo. E, após saírem de lá, tem a ficha criminal limpa e não raro cometem crimes novamente. [...]

5.5 Quanto à variante de linguagem utilizada

Uma das dificuldades observadas na produção inicial da turma foi a inadequação da linguagem em relação ao gênero textual, com emprego de termos informais ou expressões bastante ligadas à oralidade. Na produção final, notamos melhoras na maioria dos textos.

Na comparação entre a produção inicial e final do texto B (apresentado anteriormente), notamos a substituição dos termos “gera muito *rebuliço*” (produção inicial) por “gera muito *conflito*” (produção final), este último mais adequado à produção do artigo de opinião.

Em outros trechos da reescrita, no terceiro parágrafo, o aluno volta a empregar expressões coloquiais – “buchas” e “dá nada” –, mas usa aspas para marcá-las, evidenciando tratar-se de uma escolha consciente, como se dissesse que tais expressões não são apropriadas a esse gênero, mas ali estão por serem representativas do modo de falar da maioria da população. Tendo em conta que nesse trecho do texto o aluno explorava argumentos do senso comum, a escolha de tais expressões marcadas por aspas é bastante pertinente, servindo como um argumento de competência linguística.

6 Considerações finais

A análise comparativa entre as produções inicial e final dos textos que compuseram o *corpus* deste estudo demonstrou que os alunos, em geral, ao reelaborarem suas produções textuais, atenderam às observações feitas a partir dos “bilhetes” orientadores e buscaram aprimorar o texto levando em conta os

aspectos trabalhados nos módulos desenvolvidos. As produções finais melhoraram tanto nos aspectos discursivos quanto nos aspectos enunciativos. Desse modo, as atividades aplicadas e as intervenções realizadas nos textos dos estudantes contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionadas à produção textual.

Cabe dizer, no entanto, que ainda há aspectos a serem trabalhados para uma melhoria nas produções. Um deles é a progressão temática, pois não basta apresentar argumentos, é necessário que os mesmos estabeleçam uma progressão organizada e bem encadeada de razões que justifiquem o ponto de vista.

É preciso, ainda, reforçar o trabalho sobre as partes que constituem um artigo de opinião – introdução, desenvolvimento e conclusão – e o que deve ser feito em cada uma delas. Notamos que os alunos ainda elaboram períodos soltos no desenvolvimento e a conclusão nem sempre é feita de forma adequada: em várias produções finais a conclusão consistia tão somente na inserção de um argumento novo, sem sequer desenvolvê-lo.

Também um trabalho sobre paragrafação se faz necessário, pois grande parte dos alunos demonstrou não saber quando deve iniciar um parágrafo novo. Mesmo na produção final, notamos muitos parágrafos constituídos de um só período e com ideias entrecortadas, separadas em parágrafos diferentes.

Os problemas observados nas produções finais, no entanto, de forma alguma invalidam as atividades realizadas, posto que se evidenciaram melhoras significativas no final do processo de refacção do artigo. Ao contrário, as dificuldades ainda evidenciadas servem como guia para elaboração de novas propostas de produção textual em que outras estratégias interventivas devem ser pensadas para abordar esses aspectos em específico.

Ressaltamos, por fim, a importância de se trabalhar a produção textual num viés enunciativo, em que o texto é compreendido como meio de interação entre sujeitos. Nesse contexto, o professor - a quem cabe o ensino da produção textual - precisa

posicionar-se, em primeiro lugar, como interlocutor do texto e mediador do aprendiz, não como mero avaliador. Nas palavras de Leal,

Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa. (2005, p.67)

Grande parte do sucesso do ensino e da aprendizagem da escrita depende da relação que se constrói entre docentes e discentes. Disso decorre a importância de se estabelecer uma parceria entre ambos, onde professor e aluno permitam-se ser sujeitos autores-leitores capazes de se encontrarem e interagirem neste espaço de construção de saberes, que é o que possibilita a produção textual.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 307-334.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 221-247.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/vol_ume-02-lingua-portuguesa.pdf Acesso em 26. abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugu.es.pdf> >Acesso em: 28 abr. 2015.*
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o Sujeito-Autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-67.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- OLIMPÍADAS de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro. *Caderno virtual*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/coletaneas-opinio/index.html Acesso em 05 abr. 2016.
- PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

CRESTANI, Luciana Maria; PES, Silvânia de Araujo. Produção textual numa perspectiva enunciativa: uma sequência didática com o gênero artigo de opinião. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 170-182, ago. 2019. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13016>>. Acesso em: _____ . doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i80.13016>.