

---

## PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA BÁSICA: O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Andriele Bairros Gonçalves (UFSM)<sup>1</sup>

Vaima Regina Alves Motta (UFSM)<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo é um recorte do projeto de “Produção textual no Ensino Médio” desenvolvido no ano de 2016 em uma escola básica, da cidade de Santa Maria/RS, por uma acadêmica do 8º semestre do curso de Letras Português, sob orientação de uma Profa. Dra. do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria e tem como objetivo apresentar o trabalho realizado com o gênero textual artigo de opinião. A argumentação é um componente importante no processo de aprendizagem do aluno, pois através da argumentação ele consegue se posicionar diante de uma situação ou de um problema em questão, atuando como sujeito crítico e formador de sua própria opinião. Recorremos à Linguística do Texto como suporte teórico e a metodologia adotada pautou-se na pesquisa-ação. Dentre os investimentos com os quais o projeto se comprometeu, pontuamos, neste artigo, a coesão textual e a argumentação como recursos representativos da busca de investimentos para contribuir com a qualificação da produção escrita do público envolvido. O projeto foi desenvolvido, semanalmente, em forma de oficinas e ao final de todo processo de ensino-aprendizagem, constatamos resultados significativos, no que tange à produção escrita de gêneros argumentativos, bem como na consciência dos estudantes sobre a necessidade de reescritas na busca de avanços na qualidade das produções.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Artigo de opinião. Coesão. Escola básica.

## TEXT PRODUCTION IN ELEMENTARY SCHOOL: THE OPINION ARTICLE GENRE

**Abstract:** The present article is a segment from the project "Textual Production in High School", developed in 2016 in a school located in Santa Maria/RS, by an academic from the 8th semester of the Portuguese language course, under the guidance of a professor doctor of the Department of Teaching Methodology of the Federal University of Santa Maria and aims to present the work done with the textual genre opinion article. Argumentation is an important component in learning, once, through argumentation, one becomes able to position himself/herself before a specific situation or problem, acting as an opinion leader, critical person. The linguistics of the text was used as theoretical basis, while the research-action substantiated the methodology. Among the

---

<sup>1</sup> Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Português e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade de Cruz Alta (1989), especialização em Linguística Textual pela Universidade de Cruz Alta (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria.

investments with which the project was committed, textual cohesion and argumentation are highlighted as main resources used to achieve a quality writing production, from the involved audience. The project was developed weekly through workshops and at the end of every teaching-learning process, significant results concerning the written production of argumentative genres could be observed, as well as the students' awareness of the need to be rewritten in the search of advances in the quality of productions.

**Key-words:** Text production. Opinion article. Cohesion. Elementary school.

## **Introdução**

O trabalho com produção escrita, na sala de aula, a partir de um gênero textual ainda não recebe a atenção e o espaço que merece e do qual precisa. Estamos acostumados a ler sobre um ensino pautado, exclusivamente, na gramática normativa ou na descritiva, ficando o texto apenas como pretexto para desenvolver atividades relacionadas ao ensino gramatical, que muitas vezes são de memorização e classificação. Soma-se a esse cenário o fato de listas de conteúdos programáticos serem trabalhados isoladamente e a produção escrita ser relevada a um plano inferior de importância.

Koch e Elias (2016) entendem a escrita como “uma atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja, envolve sujeitos, com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 10). O ato de escrever implica interagir, ou seja, comunicar-se com o outro e, nesse sentido, tendo a concepção de texto como lugar de interação e a escola como espaço que oportuniza esse momento, busca-se uma proposta que permita o aluno refletir, socializar e dialogar com o outro, seja por meio da escrita ou da oralidade.

Dessa forma, o projeto referido neste artigo, compromete-se com um ensino que auxilie o aluno desenvolver capacidades e habilidades de reflexão acerca do que está sendo trabalhado em sala de aula. O professor mediador cria situações nas quais os alunos sejam ativos e participativos na construção de sua própria aprendizagem. Além disso, o educando deve ter um momento na escola para pensar, refletir e expor suas ideias e uma das maneiras para que isso seja possível envolve reflexão gerenciada sobre suas próprias produções escritas.

Pensando em aproximar as discussões realizadas na instituição de ensino superior por acadêmicos com o que é desenvolvido na escola básica, buscam-se

propostas de ensino que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Assim, no ano de 2016 foi desenvolvida 4ª edição do projeto de “Produção Textual no Ensino Médio”, com o objetivo de contribuir para avanços na qualidade da produção escrita dos alunos envolvidos na proposta em questão.

O projeto de “Produção textual no Ensino Médio”, registrado no Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número 044-743, contou com o apoio do Laboratório de Línguas e Ensino –LABLEN – vinculado ao LAMEN/CE. As atividades do projeto foram dinamizadas na escola pública Edna May Cardoso, localizada na cidade de Santa Maria/RS, e teve como público alvo alunos do Ensino Médio. Tal proposta fortaleceu não só a parceria entre universidade e escola pública, como também ofereceu aos alunos do Ensino Médio experiências com a produção escrita.

Consoante a isso, o objetivo deste texto é apresentar o trabalho realizado com artigo de opinião, um dos gêneros trabalhados com o grupo de estudantes. Para fundamentar a prática desenvolvida, apresenta-se, a seguir, a contextualização sobre a Linguística do Texto e estudos da coesão; a importância da produção textual, da escrita-processo e a definição sobre gêneros textuais, com destaque para o artigo de opinião.

Além disso, destacamos a metodologia utilizada neste trabalho, a análise e discussão dos resultados, os quais foram significativos no que tange ao ensino da produção escrita, seguida das considerações finais.

## **1 A Linguística do Texto e a Coesão Textual**

A Linguística Textual (doravante LT) surgiu na metade da década de 1960 e meados da década de 1970, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha. No início, o foco da LT na análise transfrástica, estava concentrada na coesão. Mais tarde, em 1980, o estudo foi direcionado para a perspectiva pragmática-enunciativa, objetivando a interação entre texto e seus usuários e em 1990, conforme cita Koch (2015):

Além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes, isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando assim, a

questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor (KOCH, 2015, p.13).

A LT apresentou, assim, três momentos fundamentais na sua trajetória, em que se abordaram diferentes concepções de desenvolvimento teórico e, nesse sentido, o projeto está situado no terceiro momento da LT, sendo o texto, o objeto de estudo.

Conforme Fávero e Koch (1994), a LT “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 11). Beaugrande (1997) menciona que na Linguística do Textual, o texto é visto como espaço de constituição e de interação de indivíduos sociais, que apresentam ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Em vista disso, a LT colabora muito para o ensino e aprendizagem na aula de língua portuguesa, uma vez que o foco do ensino está centrado no texto e, nessa perspectiva, demanda que o professor não utilize o texto apenas como pretexto em suas atividades, pois faz-se necessário desenvolver com os alunos habilidades tanto de leitura quanto de escrita, bem como refletir sobre as diferentes situações comunicativas postas na interação entre sujeitos.

No âmbito da LT, o mecanismo responsável por estabelecer determinadas relações de sentido entre um enunciado e outro é denominado coesão textual, fator que se refere à conexão de palavras, expressões ou frases dentro de uma sequência. O texto coeso se constrói, também, com elementos de ligação, os quais determinam certas relações de sentidos, tais como: oposição, finalidade, consequência, localização temporal, explicação, adição de argumentos e entre outros. Segundo Koch e Travaglia (1989), a coesão é explicitamente apresentada através de elementos linguísticos, indicações na estrutura superficial do texto, sendo de caráter claro e direto, expressando-se na organização sucessiva das ideias.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente e, no sentido de corroborar, traz-se o entendimento de Koch (2016) acerca do conceito da coesão textual. Para a autora, coesão envolve “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2016, p.18).

Considerando o recorte teórico realizado, justifica-se a necessidade de abordar a coesão textual como elemento fundamental para a produção escrita, discussão que será proposta na sessão seguinte.

## **2 A Produção Textual na Escola Básica**

A escola pode oportunizar vivências significativas e sistematizadas em produção textual e, através da escrita, o aluno pode manifestar opinião, exercitar posicionamento crítico sobre determinado assunto e defender com eficiência suas ideias.

Koch e Elias (2012) entendem que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro (leitor/interlocutor) com determinado propósito.

Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde?quando?) e do suporte de veiculação o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH e ELIAS, 2012, p.36).

Nessa perspectiva, a escrita é vista como um processo, em que se escreve e reescreve o mesmo texto, a fim de aprimorá-lo. Dessa forma, o foco não é apenas no texto como um produto final, mas sim como um processo que se relaciona com as instâncias dialógicas da enunciação. Quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos e da necessidade de interagir com seu interlocutor, pois em uma relação de interação ambos buscam construir significados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) consideram quatro elementos básicos necessários para as condições de produção escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação e interlocutor envolvido. O que ocorre, muitas vezes, é que tais recursos são negligenciados e o ensino de produção textual na escola acaba sendo tratado de forma descontextualizada e artificial.

Amparado por esses conceitos que norteiam o ensino de língua portuguesa na escola, o professor, no que se refere à produção textual, ainda pode utilizar os recursos da reescrita. Tomar o texto do aluno como processo, que pode ser qualificado a cada

reescrita e não como um produto acabado que deve ser corrigido para, apenas, receber uma nota.

Nesse sentido, o educador, ao viabilizar aulas efetivas de produção textual, garante situações nas quais pode pensar com o aluno possibilidades para qualificar a escrita, indo além da mera higienização das produções. Diante do exposto, o projeto em questão adotou a concepção de uma correção textual-interativa com base nos “bilhetes orientadores”, proposta por Ruiz (2010).

Para a autora, os bilhetes orientadores apresentam duas funções básicas:

Falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor. Os bilhetes se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados<sup>3</sup> (RUIZ, 2010, p. 47-48).

A função básica dos bilhetes orientadores é atribuir destaque aos resultados positivos e contribuir para adequação do que ainda pode ser qualificado, fornecendo instruções e sugestões sobre o quê e como fazer.

Nesse sentido, por meio dos bilhetes orientadores, o professor auxilia o aluno sobre como proceder em relação às fragilidades de sua escrita. O professor, neste momento, desempenha papéis importantes, pois, primeiramente, ele é o leitor do texto, porque durante a leitura observa o que foi realizado com eficiência e o que não funciona tão bem, considerando recursos expressivos e, após, atua como colaborador, porque oferece orientações para qualificar a escrita.

Assim, a escrita como processo favorece enriquecimentos na produção do aluno, uma vez que, a cada reescrita o aluno tem oportunidade de avançar em sua competência linguística e construir autonomia, pois é convidado a comprometer-se com a reflexão sobre suas produções. A seguir, propomos uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado nos gêneros textuais.

### **3 Os Gêneros Textuais no processo de ensino e aprendizagem**

---

<sup>3</sup> Para conhecimento dos outros tipos de correção, conferir a obra “Como corrigir redações na escola” (RUIZ, 2010).

Os gêneros estão presentes em nosso cotidiano, fazendo parte de nossa vida e de nossas práticas comunicativas, sendo elas orais ou escritas. Para fundamentar tal afirmação, apresentamos a definição de gêneros proposta por Bakhtin (2003): “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso ” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Segundo Marcuschi (2005), é possível perceber que os gêneros textuais trazem consigo características sociocomunicativas distintas e, além disso, constituem textos que objetivam cumprir determinadas funções dependendo do seu propósito comunicativo.

Nas escolas, o estudo sobre os gêneros tem avançado, contudo, ainda apresentam algumas lacunas nas abordagens para sua exploração. Para Hila (2009), muitas vezes, a dificuldade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula está no fato de que o professor desconhece suas bases teóricas, isso explica, em parte, a dificuldade de considerar que as aulas de leitura ou escrita podem ir além do uso do texto como desculpa para a identificação de conteúdos gramaticais.

Para Köche e Marinello (2015) “a exploração dos gêneros textuais em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 7). Nesse sentido, as autoras nos convidam a pensar em propostas específicas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais na escola.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram que para cada nível de ensino há um agrupamento dos gêneros, distribuídos no âmbito do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. Além disso, os autores salientam a importância de adaptar a proposta de dinamização em função do gênero escolhido para o estudo, pois os textos apresentam características distintas, embora compartilhem de algumas semelhanças. À vista disso, busca-se um trabalho com linguagem que vá além de um ensino pautado na gramática descritiva de frases isoladas e alcance a produção escrita com base em um gênero textual.

Para reforçar tal prática, Köche e Marinello (2015) mencionam que “o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p.7). Por essa razão, a escola é o lugar que proporciona o contato

reflexivo com os mais diversos textos, favorecendo a compreensão temática, a percepção de características estruturais, o impacto social e a relação entre a natureza do gênero e a expressão linguística mais adequada em dada situação comunicativa.

Assim, o professor de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais, pode explorar questões sintático-semânticas, propor reflexões e atividades de compreensão sobre os aspectos ligados ao gênero e a seu propósito comunicativo. Dessa maneira, o docente, ao explorar tais tópicos, favorece um ensino reflexivo e significativo ao educando. Com esse compromisso, o projeto no Ensino Médio deu ênfase para gêneros do campo argumentativo e discutimos, a seguir, o gênero artigo de opinião.

#### **4 O Artigo de Opinião**

O gênero textual artigo de opinião, conforme Köche e Marinello (2015), consiste na exposição de uma opinião a respeito de um determinado assunto que apresenta questões controversas. A finalidade desse gênero é analisar, avaliar e responder uma questão por meio da argumentação, assim o articulista usa argumentos com o intuito de defender seu posicionamento.

O gênero artigo de opinião está relacionado a questões polêmicas de grande repercussão na sociedade. Para Abaurre (2012), “o desafio inicial a ser enfrentado pelo professor é a escolha de um assunto que seja provocativo o suficiente para despertar nos alunos o interesse em defender uma posição clara sobre a questão tematizada” (ABAURRE, 2012, p. 26). Assim, o tema/assunto a ser escolhida pelo professor tem que atender ao propósito do gênero, que é defender o posicionamento por meios de argumentos, a partir de uma problematização.

Segundo Köche e Marinello (2015), o articulista para defender seu posicionamento, perante tal assunto, utiliza os seguintes argumentos: argumento de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística.

No que tange à argumentação, Koch (2016) atesta que:

É um resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH, 2016, p. 24).

---

Reforça-se ainda com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que afirmam: “para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. [...] cumpre observar que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

O gênero artigo de opinião estrutura-se da seguinte maneira: a) situação-problema, cujo compromisso é colocar a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor sobre o que será abordado no decorrer do texto, revelando o objetivo da argumentação; b) discussão, na qual ocorre a exposição de argumentos para a construção da opinião acerca da questão problematizada; e c) solução-avaliação, que evidencia a resposta do problema, podendo haver uma reafirmação ou apreciação do assunto abordado.

Para os trabalhos com produção de texto, ao longo do projeto, estabeleceram-se procedimentos pautados pela pesquisa-ação, configuração que será discutida no próximo tópico.

## **5 Procedimentos Metodológicos**

No projeto de “Produção Textual no Ensino Médio”, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, proposta por Thiollent (2011) e por Serrano (1990). Para Thiollent (2011):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 8).

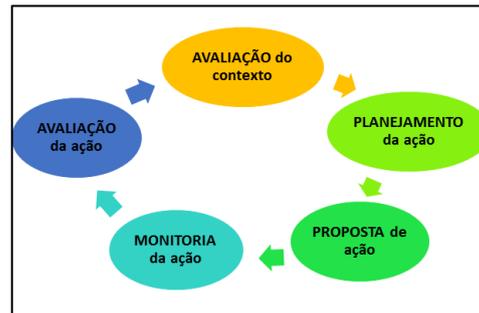
Reforçamos, ainda, com Serrano (1990) que a investigação-ação apresenta caráter contínuo e dialético e a experiência de aprendizagem vivenciada em grupo assume um movimento em espiral, no qual todos os envolvidos descobrem e redescobrem, de maneira interativa além de aprender e ensinar.

Para explicitar a prática realizada na metodologia da pesquisa-ação, apresenta-se a ilustração<sup>4</sup> a seguir:

---

<sup>4</sup> Quadro ilustrativo acerca da proposta de ensino da pesquisa-ação. Organizado pelo subgrupo Letras Portugêses/PIBID – UFSM.

**Figura 1. Configuração da metodologia da pesquisa-ação utilizada no projeto**



Desse modo, o trabalho centrado na pesquisa-ação envolve a investigação do contexto,

planejamento da ação, sistematização da ação, monitoria da ação e reflexão sobre a ação, realizando-se, assim, um trabalho investigativo e reflexivo acerca da proposta dinamizada e, além disso, oferecendo aos educandos um ensino que considera as demandas da turma.

Seguindo os preceitos da pesquisa-ação, inicialmente, aconteceu a investigação da escrita dos alunos, denominada “atividade diagnóstica”, a partir da qual foram identificadas as dificuldades que apresentavam na produção escrita para, a partir disso, organizar as ações que seriam dinamizadas nas oficinas.

Após o texto diagnóstico, foram propostas as seguintes atividades: primeiramente, foi realizado o estudo sobre os gêneros textuais, a fim de promover reflexão sobre a relação comunicativa que os gêneros estabelecem diante da situação interativa entre os interlocutores. Na sequência, foi conduzido o estudo sobre a argumentação, apresentando aos alunos os tipos de argumentos que eles poderiam utilizar para defender seu ponto de vista. Em seguida, foram trabalhados os operadores argumentativos, pois são elementos linguísticos importantes na argumentação, uma que vez que promovem relações entre os segmentos do texto. A partir de todo esse estudo, partimos para a produção escrita dos gêneros argumentativos, como artigo de opinião e carta aberta.

Durante as produções textuais, aconteceu o processo de escrita e reescrita dos textos. A fim de ilustrar a prática metodológica adotada, apresentamos o quadro 1 com a configuração do cronograma do projeto.

Quadro 1: configuração do cronograma do projeto.

Sequência Didática	Atividades
1	<b>1º encontro:</b> Apresentação do projeto. Atividade diagnóstica. Sistematização sobre os gêneros textuais.
2	<b>2º encontro: Sistematização dos tipos de argumentos. Atividades.</b>
3	<b>3º encontro: Sistematização dos operadores argumentativos como nexos coesivos. Atividades.</b>
4	<b>4º encontro: Sistematização do gênero ARTIGO DE OPINIÃO. Produção textual.</b>
5	<b>5º encontro:</b> Sistematização do gênero carta aberta. Produção textual.

A partir da configuração do cronograma apresentada anteriormente, destacamos as sequências didáticas 2; 3 e 4, pois norteiam as discussões deste artigo. Para desenvolver a sistematização do gênero artigo de opinião, foi necessário trabalhar com os alunos dois tópicos importantes: a argumentação e os operadores argumentativos.

Os procedimentos do trabalho acerca do gênero artigo de opinião aconteceram da seguinte maneira: primeiramente, foi realizada uma atividade provocadora, a qual era composta por perguntas orais sobre o gênero. Essa atividade tinha como objetivo observar os conhecimentos prévios os alunos sobre o gênero e encaminhá-los para a sistematização. As perguntas podem ser conferidas no quadro a seguir.

Quadro 2: Perguntas da atividade de provocação.

Questões sobre o gênero artigo de opinião:

- Vocês já leram textos em que o autor revela uma opinião? Lembram-se de algum?
- Vocês conhecem o gênero textual artigo de opinião?
- Vocês já leram algum artigo de opinião? Se sim, quando e onde você leu?
- Sobre qual assunto era abordado no artigo de opinião?
- Vocês saberiam dizer algumas características deste gênero? (meio de circulação, objetivo principal, a quem se dirige etc.)

Após a atividade de provocação, aconteceu a sistematização sobre o artigo de opinião para que os alunos compreendessem não só as características desse texto como também a natureza argumentativa que podem constituir o presente gênero.

Na etapa seguinte, realizamos a leitura de um artigo de opinião intitulado “A importância do diálogo na família”<sup>5</sup>. Nessa atividade, além da leitura, foram desenvolvidos alguns questionamentos acerca do gênero e da temática abordada no artigo. Na etapa seguinte, foi efetivada a produção textual, a partir da escrita-processo. No quadro 3, apresentamos o comando norteador para a produção escrita e, no quadro 4, o comando norteador para reescrita.

Quadro 3: Comando de produção textual (primeira versão).

Comando para a produção textual:

A partir da pergunta “*Que educação queremos para nós, jovens?*” redija um artigo de opinião para a comunidade escolar. Não se esqueça de utilizar argumentos que sejam consistentes. Seu texto deverá ter no mínimo 15 e no máximo 25 linhas. Boa escrita.

Quadro 4: Comando de produção textual (última versão).

Comando para a reescrita:

Com base nos bilhetes orientadores, reescreva seu texto pertencente ao gênero artigo de opinião, visando qualificar tópicos que, ainda, precisem de investimentos. Boa reescrita.

## 6 Análise dos dados: algumas reflexões

Como forma de materializar, no âmbito da sala de aula, a rede teórica que amparou as concepções de trabalho com linguagem - já referidas anteriormente - optamos pela pesquisa-ação como encaminhamento metodológico. Tal opção permitiu aos pesquisadores um acompanhamento longitudinal no que se refere ao avanço no domínio do gênero em pauta (artigo de opinião), à natureza dos recursos argumentativos

<sup>5</sup> Artigo de opinião retirado do site Guia Infantil.

Fonte: <http://br.guiainfantil.com/dialogo-na-familia/321-o-dialogo-em-familia.html>.

Acesso em: 23 maio 2017.

Articulista do site Guia Infantil.

utilizados pelos sujeitos da pesquisa, bem como ao emprego ou não de elementos coesivos.

Uma vez que a pesquisa-ação exige avaliação contínua, sendo suas ações sempre organizadas a partir de resultados obtidos com as diferentes atividades propostas para os sujeitos envolvidos no projeto, foi possível avaliar avanços e novas demandas em relação a conhecimentos sobre gênero e plano linguístico. Por isso, os resultados parciais de análise e movimentos da metodologia utilizada, eram observados em cada uma das versões produzidas pelos estudantes.

Após as oficinas, os textos eram avaliados, considerando o foco de investimento do projeto, destacam-se, aqui, conforme recorte já sinalizado neste artigo, características de gênero, argumentos e operadores argumentativos (nexos coesivos). Outras questões que contribuem para qualificar um texto, também, mereceram investimentos cuidadosos, porém não serão pauta de comentários.

Com o objetivo de localizar melhor o leitor em nossa linha reflexiva, apresentaremos comentários considerando a primeira versão do artigo de opinião e a última, numa tentativa de pontuar algumas constatações a partir da proposta dinamizada. Para tal, concentramos a avaliação em um dos sujeitos envolvidos (Sujeito Y), selecionado pelo fato de participar de todas as oficinas propostas.

O quadro a seguir foi organizado com o intuito de facilitar a visualização dos avanços obtidos:

Quadro 5: Resultado da análise – produção escrita do sujeito Y

ARTIGO DE OPINIÃO									
Sujeito Y	Fator 01 Características de gênero			Fator 02 Argumentos			Fator 03 Operadores argumentativos/Estrutura oracional		
	Insuficiente	Algumas	Suficientes	Frágeis	Razoáveis	Consistentes	Pouco	Algum	Suficiente
Primeira versão	X			X				X	
Última versão			X		X			X	

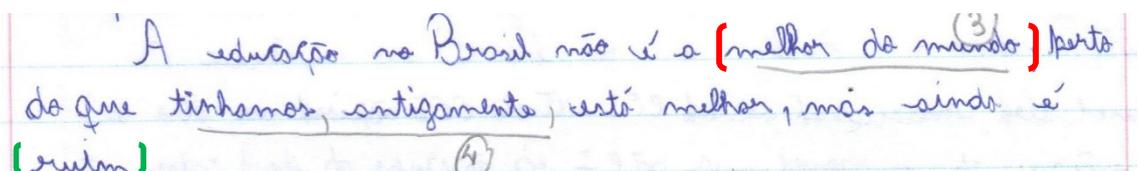
Na sequência, respeitando os limites deste artigo, apresentaremos uma síntese das constatações a partir da análise, considerando cada um dos fatores explicitados no quadro 5.

Conhecimentos sobre as características de gênero textual (fator 01) baliza, entre outros contratos no momento da escrita, a atenção em contemplar a adequada estrutura

composicional, apresentação de opinião e seleção de argumentos consistentes. Sobre tal fator foi possível observar alguns avanços da primeira versão (doravante PV) para a última. Em relação à PV, consideraram-se as características de gênero artigo de opinião como “insuficientes”, pois o texto apresentava a configuração de uma dissertação de vestibular, o título era óbvio e pouquíssimo revelador e não apresentava clareza na exposição da questão, nem no ponto de vista, nem argumentos na defesa da frágil e quase imperceptível posição assumida. Na última versão (doravante UV), porém, foi possível perceber ganhos significativos em relação às características do gênero em questão, uma vez que o sujeito Y conseguiu expor questão e ponto de vista com maior objetividade e revelar indícios de subjetividade/posição em relação ao tema e registrar alguns argumentos para a defesa de seu posicionamento. O título, por sua vez, recebeu apenas investimentos linguísticos.

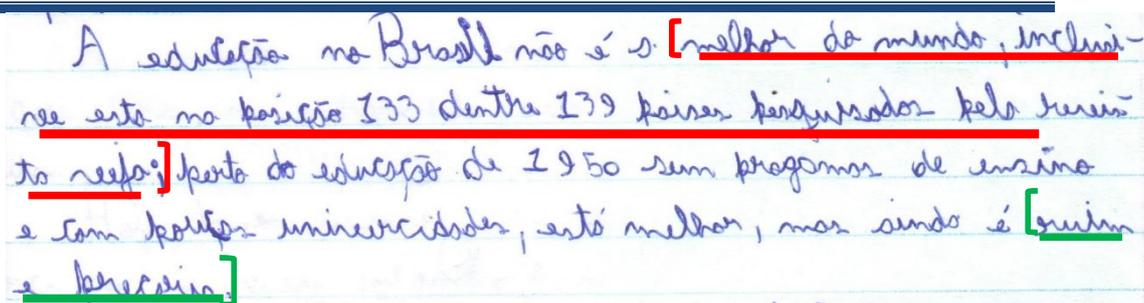
Não desconsideramos que a presença de argumentos, também é uma característica de gênero, mas na pesquisa em questão, arrolamos os argumentos como um fator independente, pois a análise sobre ele recairia na natureza dos argumentos apresentados. Assim, o registro dos argumentos como fator independente facilitou a análise parcial e final, bem como as decisões sobre investimentos longitudinais, compromisso de um projeto pautado na pesquisa-ação.

No que diz respeito ao fator 02, o sujeito Y avançou do nível “argumentos frágeis” na PV para “razoáveis” na UV. Embora Y tenha incluído e ampliado argumentos, não enquadrámos o resultado da UV em “consistentes”, pois consideramos que avanços, ainda, podem ser promovidos nas referências às fontes utilizadas, recursos de autoridade, construção de contra-argumentos, comparações; bem como na coerência entre o argumento e o ponto de vista sinalizado. O sujeito Y pode, ainda, qualificar o jogo expressivo, resultado que precisaria de mais tempo para vivências reflexivas sobre a escrita. Tais reflexões podem ser observadas nos fragmentos abaixo, recortados da PV e UV:



'A educação no Brasil não é a (melhor do mundo) (3) parte do que tínhamos, antigamente, está melhor, mas ainda é (ruim) (4).

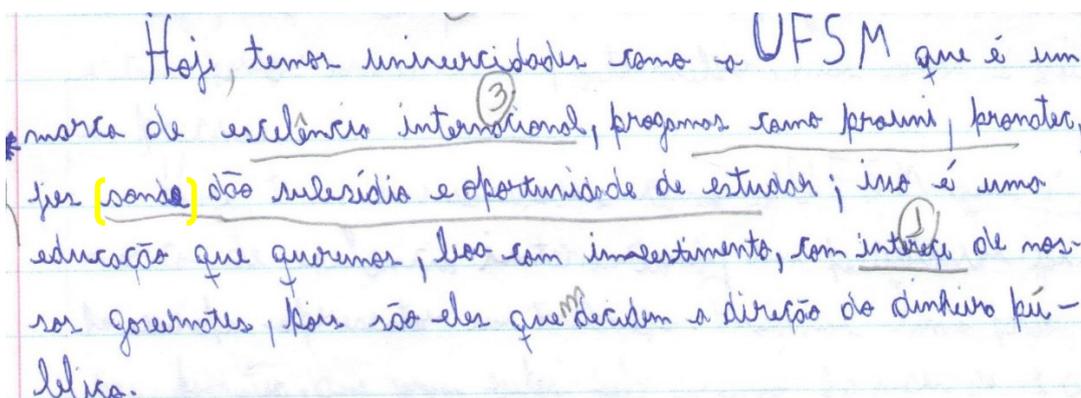
(Fragmento 01 PV - SY)



A educação no Brasil não é o [melhor do mundo, inclui-  
ve esta no posição 133 dentre 139 países pesquisados pelo Jurein-  
to refo]; parte da educação de 1950 sem programas de ensino  
e com poucas universidades, está melhor, mas sendo é [quím  
e precária].

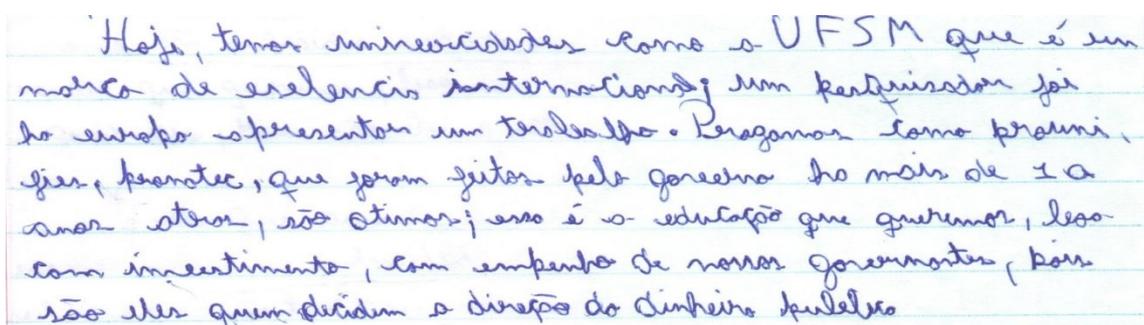
(Fragmento 01 UV - SY)

Em relação ao fator 03 – operadores argumentativos/estrutura oracional, Y não avançou. Essa avaliação considerou uso e adequação do emprego de elementos de coesão “aonde”, por exemplo, bem como qualidade na organização do parágrafo e orações. Na UV tal fragilidade foi, apenas, parcialmente, resolvida e, mesmo Y tentando subdividir o parágrafo em mais de uma oração, alguns problemas nesse item permaneceram, como é possível perceber nos excertos:



Hoje, temos universidades como a UFSM que é um  
marco de exelência internacional<sup>(3)</sup>, programas como praxim, prontec,  
fies (sande) dão subsídio e oportunidade de estudar; isso é uma  
educação que queremos, less com investimento, com intere<sup>(1)</sup>  
ros governantes, pois são eles que decidem a direção do dinheiro pú-  
blico.

(Fragmento 03 PV - SY)



Hoje, temos universidades como a UFSM que é um  
marco de exelência internacional; um pesquisador foi  
do europe apresentar um trabalho. Programas como praxim,  
fies, prontec, que foram feitos pelo governo do mais de 1 a  
anos atrás, são estímulos; isso é a educação que queremos, less  
com investimento, com empenho de nossos governantes, pois  
são eles quem decidem a direção do dinheiro público.

(Fragmento 04 UV - SY)

Avaliamos que os avanços foram possíveis, principalmente, devido a dois encaminhamentos. O primeiro considerava as demandas apresentadas na PV, as quais receberam investimentos nas atividades específicas das oficinas, a partir de

sistematização dialogada; e o segundo envolvia a atitude ativa do sujeito aprendente, o qual tinha participação constante na reflexão sobre os próprios resultados obtidos na escrita e na análise das fragilidades e possíveis adequações na produção.

### **Considerações finais**

Neste artigo, deu-se a ênfase no trabalho dinamizado com o gênero textual, do campo argumentativo, artigo de opinião, em que realizamos atividades que envolvessem a argumentação, a leitura e a produção escrita. Além disso, o trabalho desenvolvido acerca deste gênero argumentativo possibilitou refletir e discutir, junto com o aluno, sobre questões e valores que estão em destaque na mídia e sobre a importância que este sujeito, enquanto leitor e cidadão crítico, desempenha na sociedade.

De acordo com os resultados observados, é possível refletir sobre avanços alcançados pelos estudantes envolvidos no projeto, os procedimentos adotados para as atividades e a teoria que balizou toda a ação. Sobre avanços na produção textual, é possível afirmar que existiram, embora ainda sutis. Essa avaliação revelou que trabalhar com produção textual depende de continuidade e participação ativa do estudante. Tornase fundamental que as experiências de escrita aconteçam ao longo da escola básica, com apoio de preparação para a escrita e sempre com reescritas, devidamente, gerenciadas pelo professor.

Embora no corpo deste artigo não se tenha detalhado o apoio teórico da Linguística do Texto para o ensino da língua portuguesa, foi possível validar tal teoria como passível de subsidiar as reflexões conjuntas entre professor e alunos para qualificar questões macro e microestruturais das produções escritas.

O sujeito Y, que ilustrou nossas discussões, revelou alguns avanços importantes, mesmo manifestando, ainda, muitas fragilidades que mereceriam investimentos a médio e longo prazo. Os resultados do projeto permitem validar a pesquisa-ação como metodologia adequada para o trabalho com produção textual na escola básica, uma vez que facilita a avaliação contínua dos envolvidos nas atividades e garante ao docente, diagnosticar e investir nas demandas dos estudantes.

### **Referências Bibliográficas**

ABAURRE, M. L. **Um olhar objetivo para produções escritas:** analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse:** cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quartos ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual:** Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: E. L. N. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, v. 1, p. 151-194.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KOCH, I. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. [www.revel.inf.br]. Acesso em 25/05/17.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SERRANO, M. G. P. **Investigación-acción:** aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.