# PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADA POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Erivaldo Pereira do Nascimento[*]
Adélia Luciana Rangel Botêlho de Araújo[**]

**Resumo:** Este artigo apresenta uma investigação, de caráter aplicado e intervencionista, que objetivou instrumentalizar alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa-PB, para se tornarem autores competentes e críticos de seus próprios textos, através de uma proposta de ensino de produção do gênero artigo de opinião, pautada pela abordagem das sequências didáticas. A implementação desse procedimento levou em conta o contexto de produção e de recepção do referido gênero e enfocou, prioritariamente, suas características linguístico-discursivas, a partir de uma concepção processual da atividade de escrita. O *corpus* de análise foi constituído por 10 (dez) artigos de opinião produzidos pelos alunos, em duas versões: na sua primeira versão e na última, totalizando 20 textos.
**Palavras-chave:** Gênero artigo de opinião. Produção textual. Sequências didáticas.

**Abstract:** This article is an applied and interventionist research aimed to equip students in the 9th grade of elementary education at a public school in the city of João Pessoa-PB, in order to become competent writers and critics of their own texts, by teaching how to write an argumentative essay, guided by the approach of didactic sequences. The implementation of this procedure took into account the context of production and reception of that genre and it primarily focused on linguistic and discursive features, from a procedural conception of writing activity. The analysis corpus consisted of ten (10) opinion articles produced by the students, in two versions: in its first version and in its last one, totalling 20 texts.
**Keywords**: Argumentative essay. Textual production. Didactic sequence.

## 1 Introdução

No contexto da educação brasileira, as escolhas de caráter teórico-metodológicas que orientam o ensino da escrita, na maioria das escolas, ainda são calcadas em uma abordagem tradicional. Nesta abordagem, o ato de escrever é marcado pela artificialidade e ausência de marcas interativas, logo as condições para a sua produção e recepção não são consideradas.

Assim, os educandos não se tornam produtores textuais competentes, ou seja, não desenvolvem a capacidade de escrever de maneira adequada às variadas situações sociocomunicativas em que se inserem, dentro e fora da escola. Compreendemos que as dificuldades apresentadas relacionam-se ao fato de que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna não se fundamenta em uma noção de língua como lugar de interação humana, em que o ato de escrever possa ser compreendido como uma prática social, entre sujeitos, em contextos concretos de uso da linguagem.

Face a essa problemática e imbuídos do interesse de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas no processo de produção escrita a partir do reconhecimento da natureza interativa da linguagem, desenvolvemos uma pesquisa aplicada e intervencionista de produção textual do gênero artigo de opinião, no âmbito do Programa de Mestrado

[*]Doutor em Letras pela UFPB, estágio de pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais na *Universidad de Buenos Aires*. Professor Associado I da UFPB. Endereço eletrônico: erypn@hotmail.com
[**]Mestre em Letras pela UFPB/PROFLETRAS. Professora da Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB. Endereço eletrônico: adelialrba@hotmail.com

Profissional em Letras da UFPB. Nesse trabalho, apresentamos parte dos resultados desta investigação.

Atuando como professores de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, pesquisadores, propusemos que os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental escrevessem um artigo de opinião, pautando-nos, para tanto, por atividades organizadas em sequência didática. De forma modular, organizamos a nossa intervenção em quatro etapas: apresentação do projeto comunicativo de escrita do referido gênero; produção de um primeiro texto; construção dos módulos/oficinas para um trabalho com as dificuldades de ordem linguística e discursiva que apareceram na produção inicial; reescrita da produção inicial, a fim de que ocorresse a superação dos problemas revelados na produção inicial.

Nessa perspectiva, a nossa intervenção teve como objetivo instrumentalizar os alunos para se tornarem produtores competentes do gênero artigo de opinião, através de uma proposta sequenciada de ensino e aprendizagem do citado gênero.

Para fundamentar teoricamente a nossa investigação, recorremos a Bakhtin (1986 [1977], 2011 [1992]), entre outros, no que diz respeito aos estudos sobre a perspectiva sociointeracionista da linguagem, bem como da concepção de gênero textual/discursivo, e a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a abordagem sobre a sequência didática. No que se refere, de modo particular, ao gênero artigo de opinião, apropriamo-nos das investigações de Beltrão (1980), Melo (1994), Rodrigues (2000, 2005), além dos estudos de outros pesquisadores. Ainda utilizamos os trabalhos de Antunes (2003, 2006, 2009), Geraldi (1984, 2013), Koch e Elias (2006, 2014) Passarelli (2004, 2012), assim como de outros autores, para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola.

A organização deste trabalho, além de contar com esta introdução, possui mais cinco seções. Inicialmente, abordamos o ato de escrever e, na continuidade, expomos o modelo de sequência didática, para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos. Em seguida, traçamos o percurso metodológico da nossa intervenção, momento em que também apresentamos, resumidamente, o gênero artigo de opinião. Na penúltima seção, avaliamos a produção de um dos alunos envolvidos na investigação, a título de demonstração dos resultados obtidos na pesquisa. Por fim, trazemos as considerações finais, refletindo sobre os resultados obtidos após a realização das atividades desenvolvidas nas sequências didáticas.

## 2 Escrita e ensino

A escrita e o seu ensino formal têm sido compreendidos a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos, em decorrência das distintas noções sobre língua, texto e sujeito escritor que as embasam (KOCH; ELIAS, 2006; 2014).

Inicialmente, as referidas autoras apresentam uma primeira definição de escrita, a qual tem como foco a língua enquanto código. Nessa perspectiva, o escritor, um sujeito (pre)determinado pelo referido sistema, precisa dominar as suas regras para escrever bem o seu texto, que é considerado o produto de uma codificação a ser decodificada por um leitor. A ele cabe um papel que se restringe, conforme Koch e Elias (2006, p. 10), "(...) ao reconhecimento das palavras e estruturas do texto". Nessa perspectiva, o modelo de boa escrita é reconhecido nos compêndios gramaticais e nas obras dos autores consagrados pela tradição literária, já que as regras linguísticas legitimadas correspondem aos usos dos citados escritores, cuja escrita deve ser imitada pelos alunos.

A segunda compreensão da escrita tem foco no escritor, visto como um sujeito que controla, plenamente, as suas intenções e tudo o que quer dizer. Mais uma vez, o leitor age de forma passiva, agora, buscando captar as ideias do sujeito autor. A língua, nessa concepção, é abordada como uma representação do pensamento e o texto, por conseguinte, "(...) um produto – lógico- do pensamento (representação mental) do escritor." (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33) Isso implica uma percepção da escrita como uma prática através da qual o autor expõe o que pensa, sendo dever da escola "(...) garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as ideias(...)." (SANTOS, 2007a, p.16).

Essas duas abordagens sobre a escrita fundamentam-se na ideia de que a enunciação é um ato monológico, sem qualquer interferência do contexto sociocomunicativo e, consequentemente, veem o texto escrito como um mero produto, que resulta apenas da utilização do código ou do propósito do autor (KOCH; ELIAS, 2014). Essa realidade mostra-se evidente quando analisamos o tipo exercício mais comumente relacionado à prática da escrita nas nossas escolas: "fazer" uma redação, para cumprir uma tarefa escolar, através da qual seria possível "treinar" o emprego de regras gramaticais, dominar modelos textuais (narração, descrição, dissertação). (...).

Essa atividade da escrita resumida à aquisição de técnicas e limitada à composição de textos narrativos, descritivos e dissertativos, a partir de textos de autores consagrados, é assim apresentada por Passarelli (2012, p. 51): "(...) tendo por base os modelos prontos, o aluno deve escrever um texto com características do texto-paradigma ('redija um texto com características narrativas como as encontradas no texto de tal autor, por exemplo')".

Para ratificarmos essa afirmação, recorremos a Antunes (2003, p.26), que, ao analisar a prática da escrita na escola, caracteriza-a como "(...)sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para 'exercitar) (...)". Nessa perspectiva, como enfaticamente diz Geraldi (1984, p. 123), a redação só surge quando: "Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função".

Os parâmetros avaliativos que norteiam a correção do texto também são reveladores de inadequações dessa tradição de ensino da escrita, visto que o ato de corrigir centra-se na indicação dos erros cometidos pelos alunos, sobretudo daqueles que expõem desvios no tocante a aspectos da norma-padrão. Questões de ordem discursiva e textual não são sequer levadas em consideração, procedimento que, sem dúvida, ratifica uma prática pedagógica instrumental e prescritiva.

A partir das contribuições da linguística, embasadas na concepção bakhitinana de linguagem, esse paradigma de ensino da escrita passa a ser questionado. De acordo com os estudos do referido autor, a língua, em seu uso concreto, tem como princípio maior a interação verbal, visto que

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 113).

Apoiadas nessa compreensão sociointeracionista da língua, Koch e Elias (2014, p. 34) ressaltam uma nova definição de autor e leitor. Agora, ambos "(...) são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente se constroem e são construídos no texto".

A escrita, ao ser compreendida com foco na interação, constitui-se uma prática social. Por isso, o ato de escrever na escola deve ter como objetivo primordial o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa participar das referidas práticas, ou seja, atuar em situações de interação verbal, nas mais variadas esferas da

comunicação humana. A meta do ensino deve ser, pois, ampliar as possibilidades do aluno interagir através da linguagem.

Nesse sentido, não se "faz" mais uma redação, o que seria uma escrita mecânica. Na realidade, conforme Geraldi (2013, p. 137), produz-se um texto, para o qual é imprescindível que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz.

Dessa forma, a compreensão interacionista do ato de escrever se contrapõe à ideia de que a escrita ocorre sem que possamos pensar sobre a elaboração do texto, planejá-lo, levando em conta o seu contexto de produção e recepção. Muito pelo contrário: ela deve ser preparada, em etapas, interdependentes e intercomplementares: planejamento, escrita, revisão e reescrita. (ANTUNES, 2003).

Evidencia-se, então, a necessidade de promovermos um ensino por meio do qual o aluno se torne, ao mesmo tempo, produtor, leitor e avaliador do seu texto (BRASIL, 1997). Para tanto, o professor precisa ressignificar a avaliação do texto escrito. Não cabe mais percebê-lo como um produto acabado, que deve ser corrigido por um professor, preocupado em indicar erros. A perspectiva é outra: o texto é processo, que se constrói, gradualmente, por meio da análise, do julgamento e da reelaboração, por parte do aluno.

## 3 Sequência didática e ensino de produção textual

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos, definidos por Bakhtin (2011, [1992], p. 262) como "tipos reativamente estáveis de enunciados", contribui para possibilitar que os alunos possam empreender ações de linguagem, de forma competente, eficaz. Essa relevância fica ainda mais evidente pelo fato de que todos os textos manifestam-se linguisticamente em algum gênero. Nesse sentido, afirma Marcuschi (2007, p. 24): "(...) o texto é uma entidade concreta realizada materialmente em algum gênero".

Ao assumir a tarefa de assegurar que os educandos se apropriem dos gêneros produzidos nas situações de interação verbal, a escola o toma como objeto e também como instrumento que pode mediar as atividades de ensino, para desenvolver a linguagem, sem desconsiderar, nesse sentido, que o gênero é, por natureza, um instrumento de comunicação.

Com o objetivo de contribuir para que o aluno domine um gênero e, assim, possa ler escrever e falar, adequadamente, numa determinada situação sociocomunicativa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a sequência didática, um procedimento voltado para o planejamento do ensino e da aprendizagem de um gênero discursivo. Ao defini-la, apresentam-na como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (2004, p. 82). Para demonstrar a estrutura de uma sequência didática, os referidos pesquisadores apresentam o seguinte esquema:

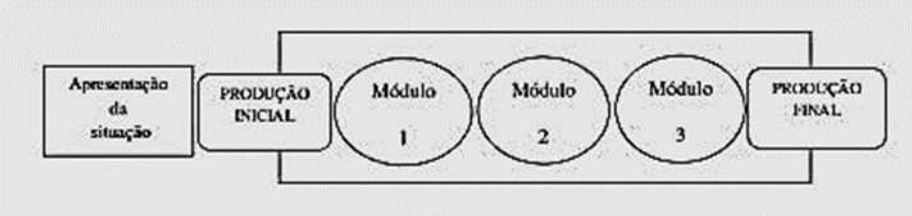



Figura 1: Esquema da sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A apresentação da situação é a primeira etapa da sequência didática, na qual ocorre a exposição aos alunos de um projeto comunicativo, que se inicia com a primeira produção textual e se efetiva com a escrita do texto final. É o momento em que o professor expõe o contexto de produção do gênero textual/discursivo que será produzido: definição do interlocutor a que o texto será destinado; identificação da finalidade que orientará a escrita do texto; caracterização do gênero; determinação do suporte em que o texto circulará. Assim, como afirmam Dolz , Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), trata-se do "(...) momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada." Também se constitui na oportunidade para pesquisas sobre conteúdos que serão abordados nos textos, o que pode ocorrer através da leitura ou escuta de exemplares do gênero a ser produzido.

Na continuidade da aplicação da sequência, os alunos realizam a produção inicial, demonstrando, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), "(...) as representações que têm a respeito do gênero." Assim, essa etapa possui um papel crucial, pois permite que os alunos possam perceber o que já sabem sobre o gênero que produziram bem como deparar-se com problemas e limitações ao fazerem a atividade de escrita.

Essa primeira produção é muito significativa também para o professor que, guiado por critérios, pedagogicamente, bem definidos e fundamentados, irá "avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a turma e quais as dificuldades encontradas pelos educandos." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

A partir dessas considerações e dos pressupostos que norteiam a aplicação da sequência didática, podemos afirmar que esse procedimento didático-pedagógico vê os "erros" dos alunos como indicativos para o que eles ainda precisam aprender, na sala de aula, bem como para os conhecimentos que o professor ainda precisa construir em conjunto com os discentes, para desenvolver a capacidade comunicativa desses.

Na etapa posterior da sequência, que corresponde aos módulos, as dificuldades detectadas na primeira produção serão trabalhadas, individualmente ou em grupos. Os professores, então, devem desenvolver atividades para que elas sejam superadas. Assim, a perspectiva da ação pedagógica, é ir "(...) do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

A última etapa corresponde à produção final, momento em que a sequência didática é concluída. Nela, espera-se que o aluno assuma a autoria do seu texto, mostrando-se capaz de reescrevê-lo, com base nos conhecimentos construídos nos módulos.

Ao tratar da atividade de escrita a partir dos critérios e estratégias pedagógicas que expusemos, a proposta de sequência didática compreende que o ensino da produção textual deve ocorrer de forma processual, ou seja, de maneira contínua, consciente e planejada. O aluno é, pois, estimulado a avaliar, revisar e reelaborar seu texto, contando com a ação mediadora do professor. Nesse sentido, o referido procedimento didático opõe-se a uma prática educativa por meio da qual o ato de escrever é improvisado e sem revisão, como caracteriza Antunes (2003).

## 4 Procedimentos metodológicos e fases da investigação

Conforme assinalamos anteriormente, a nossa investigação se deu em torno da produção do gênero artigo de opinião. Esse, que faz parte dos gêneros jornalísticos opinativos, tem a função de expor a opinião ou ponto de vista de alguém (jornalista ou não) sobre um determinado assunto de interesse da sociedade.

Diferentemente do editorial, outro gênero opinativo jornalístico e de responsabilidade do próprio jornal, o artigo de opinião é assinado. De acordo com Beltrão (1980), em decorrência da própria maneira como se dá a autoria no artigo de opinião, o seu autor é designado de articulista, termo revelador do reconhecimento de sua posição e importância no âmbito da atividade jornalística. Esse articulista tem como interlocutores leitores das diversas classes sociais, entretanto seu público-alvo é, sobretudo, membros dos grupos sociais mais abastados, porque, conforme atesta Rodrigues (2005), em jornais voltados para leitores mais pobres, não há sequer a publicação de artigos de opinião.

Ao apreciar criticamente um fato social, o articulista procura convencer seus interlocutores, levando-os a percebê-lo a partir do seu juízo valorativo, dos seus princípios, do ponto de vista que ele defende. Ao mesmo tempo, revela a disposição de contestar as opiniões contrárias às suas, visto que, não esqueçamos, o evento em análise suscita controvérsias e a opinião do autor de um artigo é apenas uma dentre outras formuladas para analisar o mesmo acontecimento. Nessa perspectiva, afirma Brakling (2000):

> O artigo de opinião é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio da argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. (BRAKLING, 2000, p. 227).

Essa visão aponta, no estudo desse gênero, o fato de ele ser propício à argumentação, uma vez que, conforme frisamos, uma de suas funções principais é a emissão e defesa de um ponto de vista sobre um tema de interesse público.

No tocante à estrutura composicional, conforme Beltrão (1980), o artigo assim se organiza a partir dos seguintes elementos: 1. O título, que procura chamar a atenção do leitor, sendo determinado pela tese a ser defendida; 2. A introdução, que consiste na contextualização do tema polêmico e na formulação do ponto de vista sobre ele; 3. A discussão, parte mais importante, na qual se procura analisar e debater os aspectos relacionados ao tema. O articulista procura sustentar sua opinião por meio de argumentos e contra-argumentos; 4. A conclusão, parte com a qual o autor finaliza o seu texto e procura levar o leitor a acatar a ideia defendida no texto, modificando sua maneira de ver e compreender o tema interpretado, julgado.

Sobre o estilo verbal, que corresponde às marcas linguísticas que um gênero assume em determinada esfera da atividade e da comunicação humana (BAKHTIN, 2011), Kaufman e Rodríguez (1995) enfatizam, na sua análise sobre o artigo de opinião, a recorrência às seguintes estratégias discursivas que expressam a argumentação linguística: a. o uso de ironia, apelações, tomadas de posições através de construções impessoais; b. a presença de operadores argumentativos.

Para Rodrigues (2005), a autoria no artigo não se dá apenas a partir de enunciados ditos pelo articulista, mas também com base em enunciados já ditos. Dessa forma, a opinião defendida incorpora outras vozes, outras posições discursivas, no tocante às quais expressa diferentes apreciações valorativas. Essa relação é tão importante para compreendermos a constituição do gênero que Rodrigues (2005, p. 175) chega a declarar: "Se um dos meios de sustentação da opinião são os fatos e dados, as relações dialógicas com os outros enunciados são a sua porta de entrada."

Essa afirmação explicita que o artigo de opinião mostra-se um gênero muito apropriado para uma prática pedagógica concentrada em uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem. Devido à sua grande força argumentativa, ele possibilita que o professor possa investir em um ensino da língua que contribui, de forma efetiva, para que os

alunos se tornem aptos a assumir pontos de vista, argumentar para defendê-los, persuadir seu interlocutor, contestar opiniões, ou seja, posicionar-se diante de temas sociais.

A nossa proposta de intervenção, que se deu em torno da produção do gênero artigo de opinião, é baseada nas sequências didáticas, um procedimento pedagógico que, desenvolvido por Dolz, Noverraz, (2004, p. 97-98), tem como finalidade: "(...) 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".

Nesse sentido, primeiramente, apresentamos aos alunos o projeto comunicativo. Informamos, então, que eles participariam de um trabalho, cuja proposta era a produção de um artigo de opinião tematizando o racismo no Brasil, o qual seria exposto em um mural para toda a comunidade escolar, durante a realização das atividades do projeto "Questões étnico-raciais na escola". Ressaltamos que esse projeto vem sendo desenvolvido há quatro anos e tem como objetivo principal promover uma educação que estimula o respeito à diferença, à diversidade.

Em seguida, retomamos, de forma breve, o conceito de gêneros textuais/discursivos, destacamos que eles existem em grande variedade e que nós o produzimos nas diversas situações de interação em que nos inserimos no nosso cotidiano. Realizamos também discussões sobre o gênero artigo de opinião e sobre o conteúdo a ser discutido nos textos.

Dando continuidade à aplicação da sequência, os alunos realizaram a produção inicial. Destacamos que foram produzidos 16 (dezesseis) textos, dos quais 10 (dez) passaram a constituir o *corpus* da nossa pesquisa. Para essa composição, escolhemos, apenas, as produções dos educandos que participaram de todas as etapas de aplicação da sequência didática. Após a análise desses artigos, construímos os módulos, com base nas dificuldades reveladas pelos alunos, as quais diziam respeito, sobretudo, à estrutura do gênero textual/discursivo a ser produzido; à textualidade, marcadamente, coesão e informatividade; ao padrão culto da língua.

Após aplicação de atividades e exercícios que enfocaram os problemas elencados, os educandos reelaboraram e reescreveram os seus textos.

## 5 Escrita e reescrita: avanços na produção textual

### 5.1- Estrutura do gênero

Constatamos que, nos textos relativos à segunda produção dos nossos alunos, houve avanços significativos no tocante aos elementos que constituem a estrutura do gênero: contextualização, argumentação/contra-argumentação e conclusão.

Na análise comparativa que apresentamos, a seguir, procuraremos demonstrar o aprimoramento dos textos em relação ao referido critério. Devido às limitações de espaço que nos são impostas para a escrita de um artigo científico, apresentamos a análise das produções inicial e final de um único aluno, cujas dificuldades reveladas foram semelhantes às de outros educandos, tal como a superação das mesmas.

Destacamos que, ao avaliarmos a produção final, encontramos problemas que não estavam presentes na primeira versão. Entretanto, não nos detivemos a eles, porque o nosso intuito era examinar os textos com foco nas dificuldades que já havíamos apontado e trabalhado para que fossem superadas.

QUADRO 1- Contextualização - comparação entre a produção inicial e a final[†]

[†] Todos os quadros, doravante, são nossos. O texto apresentado nos quadros está numerado com a catalogação atribuído ao corpus: PI1 – Produção Inicial Texto 1; PF1 – Produção Final Texto 1.

| TRANSCRIÇÃO DA INTRODUÇÃO DOS ARTIGOS | | | |
|---|---|---|---|
| **TEXTO** | **PRODUÇÃO INICIAL** | **TEXTO** | **PRODUÇÃO FINAL** |
| PI1 | "Eu acho que o Brasil é um país racista, onde existe pessoas que não gostam de pessoas negras." | PF1 | "Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX. A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras, porque elas são negras." |

No quadro, fica claro que o texto PI1 já se inicia com a tese, que destaca a existência do racismo no Brasil. Ao reescrevê-lo, o autor apresenta na sua versão final (PF1), primeiramente, um contexto histórico que mostra como o negro contribuiu para a construção do Brasil em uma sociedade escravista: "Os negros sempre trabalharam muito, ajudaram o Brasil, porém ficaram escravos até o século XIX." Em seguida e, em decorrência da contextualização, é que se insere o ponto de vista, agora, como uma marca de um passado escravocrata que persiste em parte da população brasileira: "A escravidão passou, mas o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras porque elas são negras".

QUADRO 2 – Argumentação - Comparação entre a produção inicial e a final

| TRANSCRIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO DOS ARTIGOS | | | |
|---|---|---|---|
| **TEXTO** | **PRODUÇÃO INICIAL** | **TEXTO** | **PRODUÇÃO FINAL** |
| PI1 | "Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro. Será que o Brasil é racista em pleno século XXI?<br>Eu sei que tem quem diz que não é racista mas faz *bullying* e é racista e também coloca apelidos para chamar as pessoas negras. Isso é uma violência que pode levar a pessoa a se matar como vi numa reportagem." | PF1 | "A dois anos atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro. Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil. Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI?<br>Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz *bullying,* coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro. Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar. Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008." |

No texto PI1, o seu autor recorre a um depoimento de alguém que é vítima do racismo, com o intuito de sustentar a sua tese: o Brasil é racista. Na produção PF1, permanece a imprecisão sobre o fato ocorrido, mas, por outro lado, é possível identificar mais veracidade na apresentação do conhecimento, porque o texto tem informações sobre quando, onde e em que circunstâncias o produtor textual teve acesso a ele: "A dois anos atrás, eu pude ver isso.

Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro." Detectamos que o aluno não emprega mais o discurso relatado direto, porém o indireto, mais adequado ao artigo de opinião, um gênero que se caracteriza, sobretudo, pela exposição e julgamento do discurso do outro, conforme já explicitamos anteriormente.

A partir do segundo parágrafo dessa última versão textual, observamos, claramente, o aperfeiçoamento do processo argumentativo. Utilizando um argumento por prova concreta, baseado em dados estatísticos, ausente no texto PI1, o aluno demonstra que a falta de igualdade entre negros e brancos ocorre também no âmbito da violência de que a população negra é vítima, especificamente, no nosso estado: "Mas também existe diferença na violência, porque morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba".

Embora não especifique de qual pesquisa o referido percentual foi extraído, a realidade que ele expressa tem um forte poder para convencer e impactar o leitor: um índice de casos de morte que se aproxima de uma situação de extermínio da população negra não em qualquer sociedade, mas na paraibana, na qual se insere a experiência de vida do autor e, provavelmente, a do seu possível interlocutor.

Em seguida, o educando revela seu juízo de valor sobre a citada realidade, lamentando-a: "Infelizmente, é o pior caso do Brasil!" Depois, há a mesma pergunta retórica do texto PI1, que, agora, dirige-se a um leitor que, se espera, esteja mais consciente das tristes consequências do racismo para a vida do negro: "Será que o nosso país não é racista em pleno século XXI?"

Na sequência, repete-se a refutação de uma opinião contrária à do produtor do texto, que, na realidade, confirma seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, silencia uma possível contestação: "Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz *bullying,* coloca apelidos que ofendem para chamar quem é negro".

Após esse argumento calcado em fatos da realidade, novamente sem informações mais detalhadas para embasá-los, detectamos, como na primeira produção, um argumento baseado no consenso, quando o racismo é definido como um ato de violência. Para demonstrar a sua consequência, no texto PF1, é também utilizado um argumento de relação de causa e efeito: "Isso é uma violência que pode levar uma pessoa a se matar".

Ressaltamos que, após essa estratégia argumentativa, há uma diferença relevante entre as duas versões do texto. Na primeira, o aluno, para sustentar o argumento apresentado, sugere que ele está calcado em reportagem lida. Entretanto, não a especifica nem fornece maiores dados que ela comporta, o que, evidentemente, enfraquece a sua argumentação. Na última, o educando não apenas dá o título do citado texto jornalístico como também expõe, com um juízo valorativo, dados estatísticos que revelam os índices de suicídio entre os negros: "Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008." Assim, o uso de um argumento baseado em provas concretas, amplia a possibilidade de adesão do leitor à opinião defendida.

QUADRO 3 – Conclusão - Comparação entre a produção inicial e a final

| **TRANSCRIÇÃO DA CONCLUSÃO DOS ARTIGOS** | | | |
|---|---|---|---|
| **TEXTO** | **PRODUÇÃO INICIAL** | **TEXTO** | **PRODUÇÃO FINAL** |
| PI1 | "Eu acho que o racismo devia ser combatido por todos nós." | PF1 | "Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós. Devemos começar ensinando as crianças para elas não serem racistas, respeitarem todos os seres humanos." |

Nos textos PI1, o educando sugere que algo deve ser feito para o combate ao racismo, porém não indica de forma precisa, como isso poderia ser feito. Ao elaborar a sua versão final, ele aponta, concretamente, o que poderia ser feito para que houvesse o enfrentamento das práticas racistas. Assim, ele indica que solução para o problema deve ser iniciada com a educação das crianças, preparadas para a convivência com quem é diferente: "Por fim, acredito que tanto racismo deve ser combatido por todos nós. Devemos começar ensinando as crianças para elas não serem racistas, respeitarem todos seres humanos."

## 5.2 Textualidade-Informatividade

No tocante à informatividade, convém observarmos que houve uma relevante redução do grau de previsibilidade das informações, apesar da permanência de algumas omissões e imprecisões em relação a elas, conforme se observa no quadro 02, apresentado anteriormente. Essa constatação revela o maior domínio do conteúdo que os alunos passaram a ter, após as leituras e reflexões que fizemos no decorrer da realização dos módulos. A nossa análise centra-se, mais uma vez, nas informações contidas na introdução e discussão dos textos, pois aquelas que se encontram presentes na parte conclusiva foram avaliadas quando examinamos as estratégias utilizadas para a sua construção.

No texto PI1, para embasar a tese de que há preconceito racial no Brasil, o autor relata um caso de racismo, porém com insuficiência de informações, já que o leitor não fica sabendo com exatidão onde ele ocorreu, quando, quem envolveu: "Uma certa vez eu ouvi uma pessoa dizendo assim: eu que sou negro, tenho o mesmo trabalho de uma pessoa branca e ela ganha mais do que eu que sou negro."

Na sua reescrita, artigo PF1, ele ainda é impreciso, porém a circunstância em que se deu o fato é esclarecida: "A dois anos, atrás, eu pude ver isso. Eu estava numa palestra na escola e ouvi um homem negro dizer que ele tinha o mesmo trabalho de uma pessoa branca numa empresa, mas ganhava menos porque era negro."

Ainda na primeira produção, PI1, o educando faz referência à prática de *bullying* contra o negro, mas com um alto grau de previsibilidade, porque não aponta qualquer informação amparada em pesquisas ou dados estatísticos, apenas sugere que leu em uma reportagem a possibilidade de morte que aquele ato pode causar. Analisando o texto PF1, podemos afirmar que essa dificuldade é resolvida, pois o leitor passa a ter conhecimento preciso sobre o citado texto jornalístico e seu conteúdo: "Na reportagem Ecos da Escravidão, vi que lamentavelmente os negros que se suicidam aumentaram 51,3% entre 2002 e 2008." Os dados estatísticos ampliam o seu conhecimento sobre o assunto, trazem informações que, provavelmente, não eram esperadas.

Nessa mesma perspectiva, podemos compreender a citação dos elevadíssimos índices de morte de negros no nosso estado. Levando em conta que o possível interlocutor dos textos é paraibano, a informação exposta pode ser reconhecida como detentora de um grau ainda maior de informatividade, trazendo um conhecimento novo sobre uma realidade na qual aquele vive: "(...) morrem 1083% mais negros do que brancos na Paraíba. Infelizmente, é o pior caso do Brasil."

## 5.3 Textualidade - Coesão textual

No âmbito da coesão textual, detectamos, inicialmente, na primeira parte do nosso *corpus*, a repetição sistemática de palavras, quando elas poderiam ter sido substituídas por outras.

Assim, no texto PI1, observamos a repetição sistemática da palavra "pessoa (s)" que, na produção final, PF1, foi também utilizada, mas sendo substituída, em um enunciado pela palavra "homem". Também foi referenciada através da utilização dos pronomes "outras" e da expressão "quem é negro": "(...) o Brasil é um país racista, onde existem pessoas que não gostam das outras(...). Eu estava numa palestra e ouvi um homem negro dizer (...). Eu sei que há quem diga que não é racista, contudo faz *bullying*, coloca apelidos para chamar quem é negro(...)."

## 5.4 Padrão culto da língua

As inadequações que reconhecemos na obediência a regras da norma-padrão, nas produções iniciais, foram todas resolvidas, após a reescrita dos textos. Apresentamos, a título de ilustração, uma das ocorrências no texto do aluno que estamos analisamos neste trabalho.

QUADRO 4 – Emprego do verbo "ter" – Comparação entre a produção inicial e final

| TEXTO | PRODUÇÃO INICIAL | TEXTO | PRODUÇÃO FINAL |
|---|---|---|---|
| PI1 | " Eu sei que tem quem diz que não é racista(...)" | PF1 | " Eu sei que há quem diga que não é racista(...).' |

Detectamos que, na produção final, a substituição feita adequou o enunciado à norma-padrão, segundo a qual o verbo "ter" não possui sentido existencial. Nesse contexto, ele não é sinônimo de "haver" e, portanto, não pode ser usado para substituí-lo. Além desse, foram identificados problemas relativos ao uso da pontuação, dos relativos, em especial da palavra *onde*, de concordância verbal e nominal, entre outros problemas. Quase todos os problemas foram devidamente solucionados na produção final, não só no texto do aluno 1, como também nos textos dos demais alunos.

Acreditamos que, ao estimularmos os alunos a serem não apenas produtores de seus textos, mas também seus leitores e avaliadores críticos, eles tornaram-se capazes de melhor superar as dificuldades que revelaram nas produções iniciais. Nesse sentido, o procedimento sequência didática adotado na pesquisa foi de fundamental importância, não apenas porque esse procedimento se baseia em uma concepção processual da escrita, mas principalmente porque permitiu que os educandos compreendessem a linguagem e seus usos, nos contextos concretos de interação verbal de que participaram durante a investigação.

## 6 Considerações finais

A análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos envolvidos na nossa investigação demonstra que eles se tornaram mais proficientes na atividade de escrita, objetivo principal da nossa pesquisa, diferentemente do que poderia ocorrer se adotássemos uma perspectiva de ensino mais tradicional. Em uma perspectiva mais específica, também alcançamos os objetivos da nossa intervenção, quais foram: a) instrumentalizar os alunos para realizarem a referida produção considerando, sobretudo, as características sociodiscursivas do gênero artigo de opinião; b) desenvolver a sua capacidade de argumentar.

A proposta de sequência didática, portanto, possibilitou que os referidos alunos produzissem o gênero artigo de opinião, tendo como referência seu contexto de produção e de recepção. Isso permitiu a elaboração do texto a partir do reconhecimento dos parâmetros do

contexto de enunciação. Dessa forma, os educandos fizeram as suas produções textuais sabendo que a escrita possui autor, interlocutor, função e natureza interacional.

Com base nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita, que a define como uma prática social, também houve a possibilidade de um trabalho mais significativo e produtivo com as dificuldades reveladas pelos alunos nos seus textos. Através de uma articulação entre as atividades de leitura, escrita e reescrita, proposta pela sequência didática, eles se tornaram capazes de lidar com os problemas de maneira mais autônoma e reflexiva sobre o próprio funcionamento da linguagem. Nesse sentido, puderam desenvolver competências discursivas necessárias não apenas para a produção do gênero artigo de opinião, a partir do projeto comunicativo que apresentamos, mas para outros contextos de interação verbal.

Frisamos que, para promovermos o desenvolvimento da autonomia dos alunos no trabalho com a escrita, precisamos redimensionar a nossa prática pedagógica, assumindo o papel de mediadores. Admitimos que esse foi um grande desafio, pois a formação profissional que temos leva-nos a dar as respostas prontas aos educandos, sem dialogar e problematizar questões relacionadas aos conteúdos curriculares. A proposta da sequência didática aponta para uma perspectiva metodológica diferente, que implica mudança de postura e também de princípios, no exercício da atividade docente.

Tivemos que nos encontrar com mais um desafio: organizar, de forma sistemática e contínua, um conjunto de atividades que possibilitassem todo o referido trabalho de reavaliação dos textos, por parte dos alunos, para que eles pudessem, efetivamente, responsabilizar-se pela sua escrita. Atitude que foi adotada, como já explicitamos, com apoio na nossa ação mediadora.

Assim, com a proposta de sequência didática, tivemos que redefinir as nossas prioridades e planejar passo a passo as nossas aulas. Em outras palavras, partindo das demandas reais de aprendizagem dos alunos, procedemos a um ensino da escrita processual, realizado em etapas, com aplicação de várias atividades que procuravam problematizar as dificuldades daqueles, a fim que eles pudessem ultrapassá-las. Por conseguinte, a nossa ação docente comprometeu-se com um ensino que, realmente, os fizesse aprender a produzir textos de forma mais proficiente nos contextos sociocomunicativos e não a cumprir uma tarefa escolar. A aprendizagem, então, tornou-se mais significativa para os educandos.

## Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.163-180.

_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986 [1977].
_____. *Estética da criação verbal.* Introdução e organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1992].

BELTRÃO, L. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BRAKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião. Re-visitando o eu no exercício de (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula*: Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Leitura & Produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAUFMAN, A. M; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever*: estratégias de leitura e produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo opinativo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PASSARELLI, L., G. *Ensinando a escrita***:** o processual e o lúdico. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In:
ROXANE, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000, p. 207-248.

Recebido em: dezembro de 2015.
Aprovado em: março 2016.