Exercitando a argumentação:
O texto de opinião em uma turma de 1º ano do Ensino Médio

João Henrique Lara **Ganança**

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades de estágio desenvolvidas em algumas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual C. V. A. (nome fictício criado a fim de proteger a identidade do colégio, bem como de seus alunos e professores) referentes à disciplina MELP II. O estágio foi composto por 60 horas, dentre as quais 50 destinaram-se à observação das atividades desenvolvidas por três docentes em todos os anos do Ensino Médio e dez aulas foram utilizadas para a aplicação de um Projeto de regência sobre o gênero *texto de opinião*. Desenvolvido com uma única turma de 1º ano, o Projeto desdobrou-se em quatro fases que abrangeram desde a identificação do gênero textual até a produção, pelos alunos, de um texto opinativo. Ao longo das atividades, percebemos um amadurecimento das estratégias argumentativas dos discentes, que partiram de embriões argumentativos para níveis mais sofisticados de argumentação. A partir disso, dissertaremos, com base em uma amostragem dos textos produzidos pelos alunos, acerca do processo de construção da argumentação.

Palavras chave: Argumentação; Primeiro Ano do Ensino Médio; Texto de opinião.

Introdução

Este artigo é fruto dos estágios de observação e regência realizados para a disciplina MELP II (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) com duração de 60 horas. Sob orientação do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, o estágio desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2012 em uma escola pública estadual de Ensino Médio na cidade de São Paulo.

No intuito de abarcar, neste artigo, todo o processo do estágio, dividirei o texto em três grandes partes. A primeira corresponderá à descrição sumária das condições do

ensino-aprendizagem da disciplina Português na referida escola. A fim de analisar as observações realizadas, utilizarei os conceitos teóricos apresentados por Bernard Schneuwly em seu texto *Le travail enseignant* (O trabalho docente - 2009). Portanto, nessa primeira parte do texto, procuraremos descrever o trabalho docente do ponto de vista dos objetos de ensino ministrados, dos gestos e instrumentos didáticos de que os professores se apropriam para ensinar os objetos escolhidos, bem como das atividades desempenhadas pelos alunos dentro dos dispositivos didáticos utilizados.

Se a primeira parte do artigo advém diretamente do estágio de observação, as partes seguintes são resultados diretos do estágio de regência. Na segunda parte, será apresentado, com detalhes, um Projeto Didático para ensino do objeto textual (texto de opinião), idealizado com o intuito de ser aplicado, durante dez aulas de 50 minutos cada, em uma das turmas de 1º ano observadas ao longo do estágio. Finalmente, a terceira e última parte constituir-se-á de uma reflexão ensaística acerca da aplicação do Projeto de Ensino mencionado, buscando avaliá-lo do ponto de vista de sua eficácia no ensino-aprendizagem do objeto escolhido.

1 O contexto escolar do estágio

1.1 A escola

Os estágios de observação e regência foram feitos na Escola Estadual C. V. A. (nome fictício), localizada na zona sul de São Paulo. Escola pública tradicional no bairro em que está localizada, esta vivenciou, no passado, os áureos tempos de prestígio do colégio público brasileiro. Atualmente, porém, a instituição sofre com o mesmo descaso com que são tratadas as demais escolas públicas estaduais de São Paulo; faltam recursos tecnológicos como laboratórios, sala de informática e equipamentos de áudio e vídeo (a única sala de vídeo que há na escola é abafada e não comporta muitos alunos).

Gostaríamos de destacar, contudo, a extensa biblioteca da escola, que conta com um amplo acervo de literatura brasileira, portuguesa e estrangeira, bem como livros didáticos e livros teóricos de todas as disciplinas e também de pedagogia para os professores. O espaço é organizado pela professora S. (pseudônimo), docente efetiva de português da escola, readaptada devido a problemas de saúde. A professora mantém com alguns alunos um “Clube do Livro”, no qual são discutidas obras literárias canônicas e

contemporâneas. É de fato notável verificar o número de alunos que afluem todos os dias à biblioteca em busca de livros, incentivados pela professora, que os acolhe com atenção.

A maioria dos alunos e dos professores da escola reside em suas imediações ou em bairros próximos a ela, considerados de classe média-baixa. O colégio funciona em três períodos (matutino, vespertino e noturno), tendo sido reservado o período matutino para os segundos e terceiros anos e o vespertino para os primeiros anos. No noturno, há salas de todos os anos. Atualmente, a escola abriga aproximadamente 900 alunos, número consideravelmente inferior ao verificado no início do ano, revelando um alto índice de evasão (havia salas com apenas 20 alunos).

1.2 O estágio

Conforme mencionado, o estágio de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II teve a duração de 60 horas, dentre as quais 50 foram reservadas às observações em sala de aula e 10 destinaram-se à regência.

Com o intuito de abarcar o maior número possível de turmas, podendo gozar, assim, de uma visão global da situação do ensino-aprendizagem de Português na referida escola, optamos por realizar o estágio com três professores em diversas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Às segundas-feiras à tarde, acompanhamos a professora F. (pseudônimo), docente não efetiva de Português, em quatro turmas de primeiro ano. Já às terças-feiras, pela manhã, acompanhamos os professores C. e P. (pseudônimos), Também docentes não-efetivos de Português, em turmas de terceiro e segundo anos.

De modo geral, pode-se dizer que fui bem-recebido pelo corpo docente e pela direção da escola, que não criou obstáculos à realização do estágio, oferecendo todos os esclarecimentos e auxílios necessitados a fim de integrar-me ao cotidiano da instituição. Gostaríamos de destacar, ainda, a recepção animada com que fomos saudados por parte dos alunos, curiosos com a minha presença nas aulas.

1.3 O trabalho docente

Acompanhamos, conforme mencionado, três professores de português: F., nas turmas de primeiro ano; P., nas turmas de segundo e C., nas de terceiro ano.

Nenhum dos docentes é efetivo na rede estadual. C. e F. são professores recém-ingressos no estado, com aproximadamente quatro anos de profissão cada um,

ao passo que P. informou a proximidade de sua aposentadoria, evidenciando sua longa jornada como professora.

Com relação, especificamente, ao trabalho docente, pode-se dizer que cada um desempenha suas funções de maneiras completamente diferentes entre si, priorizando alguns gestos e dispositivos didáticos em detrimento de outros e elencando objetos de ensino dos mais diversos campos. Haja vista essa disparidade de gestos, dispositivos e objetos, nas seções seguintes será descrito e analisado, individualmente, o trabalho de cada docente acompanhado.

1.3.1 Os objetos ensinados

Segundo Schneuwly (2009), o grande objeto sobre o qual atua o professor com seu trabalho são os processos psíquicos dos alunos. Contudo, diz-nos o pesquisador suíço que o professor não pode atuar diretamente sobre esses processos. Por esse motivo, instaura um objeto intermediário o qual deverá, por sua vez, atuar sobre os modos de falar, pensar e agir dos alunos.

Do ponto de vista do ensino de língua materna, os objetos possíveis de serem intermediários entre o professor e os processos psíquicos dos alunos podem ser alocados em quatro grandes categorias: textuais (aqui entram os gêneros textuais, objetos específicos de estudo da disciplina Português segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - 1998); temáticos (ensino das escolas literárias, por exemplo); gramaticais (reflexão sobre a língua) e ortográficos.

Cada objeto de ensino, diz-nos Schneuwly, sofre, pelo trabalho docente, um processo de dupla semiotização, pois é presentificado pelo professor de modo pleno em sala de aula e imediatamente é fragmentado, cabendo ao docente selecionar os fragmentos que melhor se encaixarem em seus objetivos de ensino.

Durante as observações feitas em sala de aula, verificamos que houve predominância de objetos de natureza gramatical e textual no ensino de Português no colégio em questão em detrimento dos objetos de natureza temática e ortográfica.

As aulas ministradas pela professora F. para as turmas do primeiro ano acompanhadas versaram a respeito das figuras de linguagem (figuras de palavras, sintaxe e pensamento), objeto situado entre o gramatical e o textual, apresentado aos alunos, porém, desvinculados da interpretação de textos e exemplificado com frases descontextualizadas. Além disso, a professora ensinou orações subordinadas substantivas

e adjetivas (objeto de natureza gramatical) e o movimento literário Classicismo (objeto de natureza temática).

A professora P., por sua vez, trabalhou com suas turmas de segundo ano objetos puramente gramaticais – adjetivos, advérbios e artigos -, ao passo que o professor C., com os terceiros anos acompanhados, trabalhou, predominantemente, os objetos textuais, pois analisou os poemas *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, *Ironia de Lágrimas,* de Cruz e Sousa, e *A Estrela,* de Manuel Bandeira, ao mesmo tempo em que procurou apresentar aos alunos paródias e releituras de alguns desses poemas (como as diversas paródias já feitas da *Canção do Exílio*). Além disso, o professor trabalhou a variação linguística (de natureza gramatical) a partir de coletânea de textos da apostila oferecida pelo governo do estado.

1.3.2 Os gestos e instrumentos didáticos

Bernard Schneuwly define, no texto que serve de apoio teórico a este artigo, dois conceitos fundamentais para o entendimento do trabalho do professor. O primeiro, sobre *instrumentos didáticos*, refere-se a todas as ferramentas utilizadas pelo docente para presentificar o objeto de ensino elencado e instaurar uma cena didática, isto é, uma situação eficaz de ensino-aprendizagem desse objeto. O segundo, sobre *gestos didáticos*, diz respeito às posturas didáticas que orientam a atividade do professor e que permitem ao docente aplicar os instrumentos didáticos adequados a cada objeto de ensino escolhido.

No que concerne aos instrumentos didáticos, o teórico suíço diz que eles podem ser tanto de natureza material (específicos de cada disciplina ou comuns a todas elas, como, por exemplo, o giz, a lousa, os instrumentos dos laboratórios, os vídeos e áudios que podem ser utilizados pelos professores, os livros didáticos e as apostilas etc.) quanto de natureza discursiva (exposição oral, leitura compartilhada, discussão em grupo, simulação, dramatização etc.).

No estágio de observação realizado na Escola Estadual C. V. A, observamos que cada professor utiliza sempre os mesmos instrumentos didáticos em suas aulas e que estes não são gerais, variando de professor para professor, modificando, igualmente, o teor das atividades realizadas pelas turmas em cada ano.

A professora F., em suas turmas de primeiro ano, utilizou com grande frequência o giz e a lousa, passando os conteúdos para que seus alunos os copiassem. Não verificamos a utilização, pelos alunos, de livros didáticos em suas aulas, uma vez que,

segundo ela, os livros não são trazidos para as aulas, mesmo quando os alunos são solicitados a trazê-los. Além disso, não presenciamos momentos de exposição oral ou discussão aberta sobre os conteúdos anotados na lousa.

Quanto aos instrumentos elencados pela professora P. em suas turmas de segundo ano, resumem-se, basicamente, ao livro didático (explicação dos objetos e atividades propostas), que é trabalhado pelos alunos em grupos ou duplas, e à exposição oral dos conteúdos veiculados pelo livro a cada grupo, conforme a necessidade. Esse modelo de trabalho, segundo a docente, é o único adotado por ela, uma vez que permite atender cada aluno ou grupo de alunos de modo particular.

Por fim, no que tange aos instrumentos didáticos adotados pelo professor C., constatamos que são utilizadas, sobretudo, a apostila de apoio do governo, a exposição oral (grande parte das aulas foi utilizada para explicar e interpretar poemas presentes na apostila), a leitura compartilhada (os alunos eram convidados a ler os poemas) e um princípio de discussão (os alunos eram instigados a interpretar os poemas). Apesar de maior diversidade de instrumentos empregados por este último professor em comparação aos empregados por suas colegas, o entrosamento das turmas com o objeto de ensino e com o docente revelou-se bastante "sofrível" durante.

Conforme a definição anterior, na terminologia de Schneuwly, gestos didáticos referem-se às posturas didáticas que permitem ao professor aplicar os instrumentos por ele escolhidos. Em seu texto, o estudioso suíço descreve quatro gestos fundamentais do trabalho do professor: o emprego propriamente dito dos dispositivos didáticos; a *regularização*, isto é, a avaliação da eficácia dos instrumentos utilizados, seja por meio de "provas", seja sanando dúvidas dos alunos; a *institucionalização* dos conceitos utilizados, ou seja, a aproximação, por meio de definições, por exemplo, do objeto construído em aula com os saberes já socialmente e historicamente construídos; e, por fim, a criação da *memória didática*, que consiste na aproximação do saber construído em aula com os saberes que já foram construídos pelos alunos em momentos anteriores. Nas aulas observadas, percebemos que os instrumentos empregados pelos docentes forçaram a atuação de determinados gestos em detrimento de outros.

No trabalho da professora F., por exemplo, o gesto que mais se sobressai é uma tentativa de institucionalização. Digo tentativa, pois, conforme o comentário anterior, a institucionalização pressupõe a aproximação dos objetos construídos em aula a saberes social e historicamente constituídos. Assim, para se realizar esse gesto, espera-se que o objeto de ensino já tenha sido presentificado para os alunos e discutido com eles, a fim de

que a institucionalização seja um momento de sistematização do que foi apresentado antes. O que acontece nas aulas da professora F., contudo, é um simulacro de institucionalização, pois ela apenas transcreve na lousa definições e conceitos dos objetos de ensino elencados, abstendo-se de os presentificar previamente. Não verificamos, também, haja vista a ausência de exposição oral, momentos de criação da memória didática ou de regularização.

Já a professora P., por dividir seus alunos em grupos de leitura e estudo dos conteúdos trazidos pelo livro didático, praticou com ênfase a regularização, uma vez que, durante o momento da aula, orientava os grupos sanando as dúvidas relativas aos conceitos estudados e aos exercícios pedidos. Nesses momentos de orientação individual, a professora também aproveitava para criar a memória didática, retomando conceitos estudados anteriormente para uma melhor compreensão do objeto de estudo atual.

No que se refere ao trabalho do professor C., não foi constatado o surgimento da institucionalização, uma vez que os objetos de ensino não pareciam seguir uma sequencia lógico-causal que permitisse a sistematização e a criação de conceitos generalizantes. Houve momentos de retomadas de conceitos anteriores para a interpretação dos poemas estudados, na tentativa de criar a memória didática; também houve momentos de regularização, nos quais os questionamentos levantados pelos alunos levavam o docente a reformular suas ideias e suas explanações.

Como pudemos notar, cada professor acompanhado organizou a cena didática em suas aulas de modos completamente diferentes entre si. Essa construção e organização do meio didático é definida por Bernard Schneuwly como “implementação de dispositivos didáticos”. É de vital importância perceber que a seleção de determinados dispositivos didáticos em detrimento a outros e os diferentes modos de implementá-los revelam muito sobre as concepções de ensino-aprendizagem que norteiam o trabalho dos docentes e sobre a participação dos alunos na construção dos objetos de estudo.

1.3.3 As atividades

Nesta última subseção da primeira parte deste artigo, trataremos das atividades escolares que, na terminologia de Schneuwly (2009), dizem respeito a tudo o que o aluno é levado a fazer dentro dos instrumentos didáticos aplicados pelo professor. As atividades materializam-se por meios de tarefas a serem cumpridas pelos alunos.

A participação dos discentes nas aulas da professora F. foi mínima, uma vez que a única atividade realizada foi a cópia de textos da lousa. Já os alunos do segundo ano, sob a responsabilidade da professora P., foram levados, pelo emprego dos instrumentos didáticos elencados, a lerem sobre os objetos de ensino (adjetivos, advérbios e artigos) e refletirem sobre eles a fim de responderem a perguntas formuladas pelo livro didático sobre os objetos. As respostas dos alunos, frutos de seu estudo, deveriam ser entregues à professora para futura correção. No que concerne aos alunos do professor C., as atividades e tarefas consistiam, basicamente, em prestar atenção à explanação do professor e ler os textos solicitados em voz alta a fim de debatê-los com o docente. Ao final das aulas, contudo, verificando que os alunos não se integraram plenamente às atividades, C. solicitava sempre o preenchimento de questionários presentes na apostila de apoio do governo, que versavam sobre os poemas lidos e sobre o tema da variação linguística, a fim de atribuir nota.

2 O Projeto Didático "Produzindo um Texto de Opinião"

2.1 Opções e justificativas

Conforme aludimos no início deste artigo, a segunda e a terceira parte seriam frutos diretos do estágio de regência realizado na Escola Estadual C. V. A., Especificamente nesta segunda parte, temos como intuito apresentar um Projeto Didático concebido durante as aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, para o ensino e a produção de um artigo de opinião com alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

A opção por trabalhar o gênero textual argumentativo deve-se, basicamente, a dois fatores. Em primeiro lugar, já estava previsto no planejamento o ensino e a produção do artigo de opinião para as turmas de 1º ano, segundo a informação da professora F., uma das docentes de português. Esse Projeto viria ao encontro do planejamento do corpo docente daquele colégio. Além disso, dadas as características do texto argumentativo, veiculado principalmente em jornais, revistas (impressos ou eletrônicos) e blogs, com a clara finalidade de refletir e argumentar acerca de acontecimentos da atualidade nos mais diversos campos da vida humana, acreditamos que abordá-lo com alunos no ambiente escolar seria de grande valia, tanto para tornar melhor o contato com a língua escrita, quanto para ajudá-los a refletir sobre as questões do mundo que os cerca.

Sabemos que o jovem, historicamente, tem sido agente de mudanças socioculturais muito importantes, que acabam por refletir, consequentemente, nos rumos políticos e econômicos das nações. No entanto, para que possamos ter uma juventude engajada na melhoria do coletivo, é necessário o incentivo para que busquem informações e reflitam sobre tudo o que ouvem e leem, a fim de que aprendam a argumentar e possam, portanto, interferir decisivamente nos rumos da sociedade. Nesse sentido, o trabalho com o artigo de opinião é essencial, pois torna nossos jovens fluentes na leitura e na escrita desse tipo de texto. Nosso intuito era fornecer-lhes os meios para que possam expressar-se no mundo e para o mundo em que vivem, tornando-se mais alertas para perceber os acontecimentos ao seu redor, sejam eles na escola, em casa, no bairro, na cidade ou no país, posicionando-se, em língua escrita, sobre eles.

2.2 Descrevendo o objeto de ensino

Por meio da leitura dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio, constata-se que os gêneros textuais são propostos como os principais objetos de ensino da língua materna. Ao estudo dos gêneros, devem subordinar-se as atividades de reflexão linguística, isto é, os objetos de natureza gramatical. Sendo assim, o objeto escolhido para a composição desse plano de ensino, o artigo de opinião, de natureza textual, revela-se extremamente pertinente.

Por artigo de opinião, entende-se um texto eminentemente argumentativo. Segundo Adilson Citelli, em seu livro *O Texto Argumentativo* (1994, p.6-7), o texto argumentativo caracteriza-se por levar o leitor a realizar determinada ação por meio do *convencimento*. Nas palavras do autor:

> Convencer ou persuadir através do arranjo de diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo.

Ainda segundo esse autor, o texto argumentativo estrutura-se em torno de um *ponto de vista* (p. 17-20), entendido por ele como uma posição que o argumentador defende. O ponto de vista é criado, seguindo o raciocínio de Citelli, mediante a *apropriação* e a *compreensão* dos diversos aspectos do assunto defendido e a *formalização*, em forma de argumentos, desses aspectos.

Apesar de os processos de apropriação, compreensão e formalização argumentativa serem vitais para a construção do ponto de vista, assevera-nos Citelli,

retomando a concepção bakhtiniana de discurso, na qual o ponto de vista jamais é individual, pois se elabora sociohistoricamente. Cabe aos sujeitos individuais, portanto, quando defendem um ponto de vista, apenas acrescentar sua voz ao conjunto de vozes preexistentes.

Consoante às afirmações de Adilson Citelli, Vania Dutra (s/d) reafirma o caráter persuasivo do artigo de opinião em seu artigo *O texto de opinião no Ensino Fundamental*, quando afirma que:

> [...] o autor precisa ter dados e informações que justifiquem sua opinião, que possibilitem a ele construir bons argumentos, a favor ou contra o tema abordado.

Para Vania, uma das marcas características desse gênero textual é o *debate*; assim, é necessário que o autor de um artigo de opinião debata visões antagônicas sobre o mesmo tema, a fim de antecipar os argumentos contrários ao seu ponto de vista para que possa refutá-los.

Vejamos algumas palavras da autora sobre o tema:

> A escrita de um texto de opinião pressupõe, geralmente, as seguintes etapas de trabalho (não necessariamente nesta ordem): - tomada de posição em relação ao tema (contra ou a favor); - justificativa da posição assumida; - antecipação de possíveis argumentos contrários ao seu ponto de vista, contestando-os; - conclusão do texto, reforçando a posição assumida.

A fim de facilitar a produção de um artigo de opinião aos alunos do 1º ano do Ensino Médio organizamos, além do estudo das características estruturais do texto, um trabalho paralelo com os marcadores argumentativos, principalmente com as conjunções (terminologia tradicional normativa), objeto de natureza gramatical, essenciais para materializar, textualmente, a argumentação.

Gostaríamos de ressaltar, contudo, que o foco do estudo das conjunções não é o aprendizado da metalinguagem gramatical, mas do uso efetivo desses marcadores. Assim, não propomos apresentar aos alunos a nomenclatura presente nas gramáticas escolares (conjunções coordenativas adversativas, aditivas, alternativas etc.) ou nas obras linguísticas que tratam dos estudos do texto, mas levar os estudantes a intuírem, por meio de exercícios, a utilização destas na composição textual.

2.3 Dispositivos Didáticos

Com duração prevista de dez aulas, o Projeto Didático “Produzindo um texto de opinião” foi estruturado idealmente em cinco fases:

Atividades da 1ª fase

Esta fase, na qual impera como gesto didático a presentificação do objeto “texto de opinião”, deveria ocupar as dois aulas iniciais. A atividade principal dessa etapa é a apresentação de dois textos de opiniões divergentes sobre aquecimento global e meio ambiente (tema imposto pela professora responsável pela disciplina de português, que se justifica tendo em vista um Projeto interdisciplinar da escola acerca da preservação do meio ambiente) a fim de que os alunos percebessem, de modo geral, a temática comum aos textos e os posicionamentos, contrários entre si, dos autores em relação a essa temática. Selecionamos para presentificar o objeto em questão os textos *El Niño* (Anexo I) e *Aquecimento global: sim, estamos em perigo* (Anexo II).

Como instrumentos didáticos para a realização dessa fase, destacamos os próprios textos escolhidos, cujas cópias deveriam ser levadas aos alunos a fim de que pudessem proceder à tarefa de leitura compartilhada do material e à posterior atividade de interpretação da temática e dos posicionamentos dos autores, a partir de um debate oral iniciado e direcionado pelo estagiário.

Atividades da 2ª fase

Esta etapa do Projeto constituir-se-ia pela caracterização, do ponto de vista da estrutura e da circulação, do gênero *texto de opinião* partindo dos textos lidos anteriormente. Essa fase teria a duração de uma aula, na qual imperariam os gestos didáticos da presentificação do objeto de ensino e da institucionalização (sistematização) das partes de um texto opinativo.

Como tarefas, os alunos devem, em primeiro lugar, reconhecer os meios de circulação do gênero, o que seria possível mediante a implementação do instrumento didático debate oral. Para conduzir tal debate, serão dirigidas aos alunos perguntas estimuladoras, como:

> **Estagiário:** Vocês diriam que esses textos lidos são exemplos de quê? De cartas? Onde podemos encontrar esse tipo de texto? Em jornais? Por quê? O que faz com que estes textos sejam de opinião e não sejam narrativos, por exemplo? O que vocês entendem por argumentação? Há argumentação nesses textos? etc.

Após essa primeira tarefa oral, os alunos deverão elaborar, coletivamente e por escrito, com a participação do estagiário, uma tabela que contenha as partes constitutivas dos artigos de opinião, fragmentando, assim, esse objeto já presentificado. Nessa tabela, poderão constar as seguintes colunas: Tema dos Textos, Opinião do Autor (texto 01), Opinião do Autor (texto 02), Introdução (Como os autores introduzem os temas? Com perguntas? Exemplos?), Argumentos Levantados (texto 01), Argumentos Levantados (texto 02), Contra-argumentos (texto 01), Contra-Argumentos (texto 02), Conclusão (Como terminam? Com uma pergunta? Há uma provocação ao leitor?) e Identificação dos Meios De Circulação. Será utilizado o giz e a lousa para construir a referida tabela com os alunos, ao passo que estes utilizarão cadernos e canetas para registrá-la.

Atividades da 3ª fase

Esta fase do Projeto será composta por duas aulas, nas quais iremos presentificar um novo objeto (conjunções) que, subordinado ao objeto textual principal, deverá levar os alunos a uma reflexão linguística a qual os auxiliaria na futura composição de seus próprios textos. Além da presentificação do objeto gramatical, selecionamos os gestos didáticos *institucionalização* e *sistematização* das conjunções, as quais serão estudadas a partir dos textos-base utilizados neste Projeto e da regulação, que ocorrerá por meio da correção dos exercícios realizados sobre o tema.

Em um primeiro momento, destacaremos as conjunções que aparecem nos textos sobre meio ambiente lidos no início do Projeto, levando os alunos a pensarem sobre a função semântica e a organização da estrutura textual. Para tanto, utilizaremos alguns instrumentos didáticos conhecidos, como a leitura compartilhada dos textos, a fim de destacar as conjunções empregadas; o debate oral, com o intuito de levá-los a perceber a semântica desses elementos de coesão textual; a exposição oral, por meio da qual será institucionalizado o conhecimento construído com os alunos até então, ordenando, na lousa, as conjunções localizadas nos textos em grupos como: “conjunções que ligam ideias contrárias”, “conjunções que estabelecem explicação do que foi dito antes”, “conjunções

que estabelecem a conclusão do que foi dito antes", "conjunções que estabelecem uma relação de condição" etc.

Reiteramos que, como o foco desse estudo não é metalinguístico, não utilizaremos a terminologia própria da gramática normativa, isto é, *conjunções adversativas, conjunções condicionais, conjunções concessivas* etc. Nessa etapa do Projeto, será apresentado aos alunos outros elementos coesivos que não apareceram nos textos-modelo.

No segundo momento dessa terceira etapa, após identificarem, estudarem e sistematizarem as conjunções, os alunos realizarão atividades epilinguísticas, as quais serão entregues em folhas. Por atividade epilinguística, entende-se o exercício que conduz à reflexão linguística consciente, cujo enfoque, entretanto, não é a aprendizagem de nomenclatura específica, como nos exercícios tradicionais de gramática, mas a apropriação das situações de uso dos elementos linguísticos (FRANCHI, 1991). Propomos, a princípio, duas atividades epilinguísticas envolvendo conjunções: uma em "nível frasal" e outra em "nível textual" (Anexos III e IV).

No último momento dessa fase do Projeto, proporemos como tarefa aos alunos a participação na correção oral e coletiva das atividades epilinguísticas realizadas, a fim de que possam apresentar suas soluções e debatê-las com a turma, com mediação do estagiário. Nesse momento, utilizaremos o gesto didático regulação da aprendizagem alcançada até então.

Atividades da 4ª fase

Após o momento de reflexão linguística, a 4ª fase do presente Projeto Didático deve durar uma aula e retomar a temática comum – meio ambiente – a fim de fornecer aos alunos outros materiais sobre o assunto, além dos textos-modelo iniciais, visando, dessa forma, à ampliação do conhecimento sobre o tema e, por consequência, a capacidade argumentativa destes. Para tanto, os discentes assistirão, na sala de áudio e vídeo da escola, aos fragmentos selecionados do documentário *Uma Verdade Inconveniente*, produzido por Al Gore, que recebeu o prêmio Nobel da Paz pelo conhecimento denunciador dos efeitos nocivos do aquecimento global e que foi candidato, em 2004, à presidência dos Estados Unidos.

A partir dos fragmentos do documentário, os alunos apresentarão, em uma breve discussão oral, opiniões sobre o que acabaram de assistir, sobre o que já sabem sobre o tema, além de posicionar-se em relação ao assunto. Esse momento é importante, pois

constitui um treino de argumentação e de organização mental dos pontos de vista sobre a temática estudada. De certo modo, nessa etapa, pretendemos conduzir à criação da memória didática, pois instigaremos os alunos a utilizarem o que já sabem sobre meio ambiente para expressarem, ainda oralmente, sua opinião.

Atividades da 5ª fase

A 5ª e última fase do Projeto durará quatro aulas e será constituída por atividades de produção, avaliação, reescrita e divulgação de artigos de opinião, pelos alunos, sobre a temática meio ambiente. Os gestos didáticos que se sobressaem nessa fase são a memória didática, pois é necessário retomar as partes da estrutura dos artigos de opinião estudadas anteriormente, e a regulação, durante o auxílio individual de cada aluno na elaboração e na correção dos textos.

No primeiro passo dessa etapa final, toda a turma será orientada oralmente pelo estagiário, retomando as características estruturais do texto de opinião discutidas na 2ª fase do Projeto, criando, assim, a memória didática. A seguir, os alunos produzirão, individualmente, no caderno, uma primeira versão de seus textos. Nesse momento, serão orientados a pesquisarem outros exemplos ou argumentos, em outras fontes de informação, se necessário. Além disso, caso haja possibilidade, levaremos para a sala revistas e jornais que contenham outros artigos de opinião sobre o tema, a fim de colaborar com o trabalho dos alunos.

Ao final da produção, os dos textos serão trocados com um colega, para que haja um momento de avaliação colaborativa, no qual um aluno lerá o texto do outro e o avaliará, com o auxílio do estagiário, com relação aos critérios de clareza, correção estrutural, argumentação etc. Os alunos poderão sugerir mudanças, que serão escritas a lápis nos textos dos colegas, os quais, por sua vez, os reescreverão em folha destacada do caderno.

Finalmente, como possibilidade de divulgação, essa versão corrigida será exposta em um mural a ser alocado nos corredores da escola. Para tanto, levaremos cartolinas, canetinhas, colas e tesouras para que os alunos elaborem o mural da maneira mais adequada.

3 Aplicação do Projeto de Ensino

O plano de ensino apresentado no item anterior foi aplicado, efetivamente, no período de 08.10.2012 a 05.11.2012, na turma 1ºK*,* considerada pelos professores como a melhor classe do primeiro ano.

Conforme previsto, levamos aos alunos os artigos de opinião (Anexos I e II), os quais foram lidos por eles de modo compartilhado. Todos os estudantes conseguiram tranquilamente identificar o tema comum e perceberam a divergência entre os textos: o primeiro defende que o aquecimento global é algo natural enquanto o segundo defende que o mesmo fenômeno é causado pelos seres humanos.

Instigamos os alunos a escolherem um ponto de vista e todos disseram estar de acordo com a ideia do segundo texto, no qual o autor diz que estamos ameaçados pelo aquecimento global. Contudo, percebemos que os alunos apresentavam imensa dificuldade em debater, em argumentar em defesa do ponto de vista que mais lhes agradava. A maioria dos estudantes apenas respondia meus questionamentos com embriões argumentativos como:

> **Alunos:** "eu concordo, porque o Aquecimento Global é perigoso", "não sei por que, só sei que é perigoso, a professora X. [de Biologia] disse que era", "vai esquentar tudo e vai ficar ruim".

Outros alunos, por sua vez, em uma tentativa de argumentação mais elaborada, embasavam-se em citações dos textos lidos. Vale lembrar, nesse sentido, que a citação é um dos primeiros recursos de construção do argumento, segundo nos informa Citelli (1994, p.72) e foi, de fato, o primeiro recurso utilizado pelos alunos.

Em virtude da dificuldade em defender um ponto de vista e colocá-lo em debate, essa primeira fase do Projeto acabou tendo a duração de uma aula apenas e não duas, como estava previsto.

Na aula seguinte, perguntamos aos alunos em que tipos de lugares os textos lidos podiam ser encontrados. Não foi difícil identificarem que o artigo de opinião, por seu caráter argumentativo, é veiculado, normalmente, em jornais, revistas, blogs etc. Na sequência da aula, procuramos construir com os alunos o conceito de argumentação e de ponto de vista (CITELLI, 1994). A fim de alcançar nosso objetivo, orientamos os estudantes no sentido de considerarem o texto argumentativo como um gênero que defende um ponto de vista, cuja metáfora é a de uma casa; seguindo esse raciocínio, dissemos que o ponto de vista (ou a casa) é construído e sustentado por argumentos (isto

é, tijolos, colunas, telhado etc.), os quais devem ser mais fortes que os contra-argumentos possíveis (ou balas de canhão). Em seguida, lançamos aos estudantes a ideia, muito bem aceita, haja vista o burburinho que se seguiu à nossa fala, de que não há certo e errado, pois tudo depende do ponto de vista que se adota; e que é possível, no texto argumentativo, defender qualquer coisa, desde que se sejam mobilizados os argumentos mais persuasivos.

Finalizado esse momento de exposição oral sobre a argumentação, prosseguimos à análise da estrutura do texto de opinião; desenhamos na lousa a tabela prevista na 2ª fase do Projeto e pedimos aos alunos que a copiassem no caderno. Assim que todos terminaram, solicitamos ajuda para completá-la com base nos artigos de opinião lidos recentemente. Os alunos engajaram-se bastante na atividade, sobretudo quando perceberam que era possível completar sem dificuldades a tabela com as partes do texto. Consideramos que essa etapa de fragmentar o gênero tenha sido a mais bem aproveitada pelos alunos, de modo geral.

No encontro seguinte, solicitamos aos alunos que retomassem os artigos de opinião lidos na semana anterior. Como alguns alunos não estavam com os textos, que foram esquecidos em casa, permitimos que vários sentassem em duplas. Começamos a reler em voz alta os textos, chamando a atenção dos alunos para as conjunções empregadas pelos autores. Terminada a leitura, perguntamos se sabiam o que eram e para que serviam palavras como “mas”, “e”, “conforme” etc. Alguns alunos responderam de imediato que serviam “para ligar”. Confiante na resposta positiva dos estudantes, informamos que tais palavras são denominadas conjunções. Nesse momento, contudo, vimos que vários rostos franziam-se e várias vozes disseram que aquilo era difícil.
De modo geral, a metalinguagem tradicional parece assustá-los e a simples menção à expressão “conjunção” ajudou a desestabilizar o resto das atividades, como podemos observar nas descrições a seguir.

Após essa introdução, buscamos extrair dos alunos quais outras conjunções eles sabiam, mas ninguém conseguiu dizer nada. Reforçamos, então, o caráter de ligação das conjunções e acrescentamos que serviam para ligar duas frases e traziam ideias diferentes quando comparadas umas com as outras. Visto que os alunos não mais estavam participando da explicação (acredito que por causa da metalinguagem utilizada anteriormente) e não conseguiam fornecer qualquer outro exemplo de conjunção além das já existentes nos textos lidos, preferimos citar aos alunos outros exemplos e sistematizar as mais comuns, alocando-as pelo sentido. Assim, construímos, na lousa, uma tabela e

dividimos as conjunções em: “conjunções que ligam ideias contrárias”, “conjunções que estabelecem ideia de explicação”, “conjunções que estabelecem ideia de conclusão”, “conjunções que estabelecem ideia de consequência” etc.

A cada conjunção acrescentada à tabela, solicitávamos a um aluno que desse, oralmente, um exemplo de enunciado com a conjunção em questão. Consideramos a participação dos alunos satisfatória, mas tal processo demorou duas aulas, ou seja, o dobro do previsto, uma vez que, mesmo tendo trabalhado esse objeto gramatical a partir da semântica, houve dificuldade dos alunos para construir enunciados e para a percepção textual de oposições semânticas como “causa” *versus* “consequência”, “explicação” *versus* “conclusão” etc.

Após o término da sistematização, nas duas aulas da semana seguinte, aplicamos as duas atividades epilingúisticas para o treino das conjunções (Anexos III e IV) previstas nessa 3ª fase do Projeto. Na 1ª aula, os alunos deveriam unir duas orações em um único período por meio de uma conjunção adequada. Houve grande dificuldade para que os estudantes percebessem as possíveis relações entre as duas orações e houve muita divergência entre o que esperávamos que eles respondessem e o que eles responderam de fato. Destacamos as orações “Estava chovendo” e “Fui à praia”, que deveriam ser unidas por uma conjunção como “mas”, por exemplo, haja vista a relação de oposição entre elas. Alguns alunos, porém, não identificaram aí uma relação de oposição e utilizaram a conjunção “e”, dizendo que era perfeitamente possível ir à praia com chuva, posto que muitos já fizeram isso.

Dado o episódio descrito, pensamos que tal fato evidencia que não houve entre o estagiário e os alunos a construção de um diálogo satisfatório sobre o qual pudéssemos erguer uma “base comum” de conhecimentos e valores, necessária em qualquer processo de comunicação (e o que é a educação senão um processo de comunicação?), conforme afirma Marcuschi (2007).

Hoje vemos que teria sido mais produtivo verificar, antes de iniciar o estudo das conjunções, o que os alunos de fato entendiam sobre esse tema, realizando, para isso, uma avaliação diagnóstica. Talvez se as fases quatro e cinco do Projeto de Ensino tivessem sido aplicadas antes do estudo gramatical e os alunos tivessem produzidos seus textos antes de estudar as conjunções, teríamos conseguido verificar melhor o que eles já sabiam sobre o assunto e o que ainda deveriam aprender.

A segunda e última atividade sobre conjunções, na qual os alunos deveriam preencher as lacunas de um texto com as conjunções adequadas, não causou grandes

problemas; foi realizada mais rapidamente que a anterior e corrigida mais tranquilamente, o que, de certa maneira, causou-nos espanto, uma vez que acreditávamos, previamente, que uma atividade em "nível frasal" fosse mais fácil de ser realizada que uma em "nível textual" e a experiência da regência mostrou uma situação oposta, evidenciando que o trabalho com frases isoladas pode ser mais difícil que a atividade com textos, uma vez que os exercícios frasais não estavam contextualizados, podendo ser interpretados de diversos modos, como verificamos na sala de aula.

Ainda sobre essa 3ª fase do Projeto, resta relatar que esta durou quatro aulas, o dobro, portanto, do planejamento, obrigando-nos a abdicar da 4ª fase, na qual seria apresentado o filme *Uma Verdade Inconveniente*, em favor da 5ª e última etapa, a produção textual.

No encontro seguinte, a 7ª aula que ministramos aos alunos do 1ºK, solicitamos que começassem a escrever um texto sobre meio ambiente nos moldes dos artigos de opinião lidos no início das aulas. Vários alunos, entretanto, reclamaram que não se lembravam mais dos textos lidos e da nossa discussão sobre a estrutura desses textos. Percebemos, então, que haver adicionado o estudo de um objeto gramatical entre o momento inicial (de reconhecimento do gênero) e o momento final (de produção do gênero) dificultou o estudo das conjunções e criou um "hiato temporal" entre os dois momentos do Projeto, fazendo com que a ligação fosse perdida.

Diante da dificuldade, relembramos os alunos sobre as partes do artigo de opinião, solicitando que estes consultassem no caderno a tabela elaborada anteriormente. Mesmo assim, os estudantes sentiram dificuldade em começar seus textos. Pareceu-nos, naquele momento, que a prática da produção de texto não havia sido tão recorrente durante a formação dos alunos como havia sido previsto. Para auxiliá-los, deixamos à disposição deles algumas revistas sobre meio ambiente recolhidas na Biblioteca da escola e criamos algumas perguntas estimuladoras, tais como: "Você acha que estamos ameaçados pela degradação ambienta? Por quê?", "O que podemos fazer para cuidar do meio ambiente?" etc.

Essa etapa de produção de textos durou as duas aulas daquele encontro. Ressaltamos que o auxílio direto a vários alunos foi necessário para o término da atividade; destacamos, ainda, a ajuda oferecida pela professora F., docente regular de português da referida turma. Uma amostragem do resultado final pode ser visualizada nos Anexos V, VI e VII deste artigo.

Nas duas aulas seguintes, as últimas da regência, solicitamos aos alunos que trocassem seus textos a fim de que pudessem opinar sobre os textos dos colegas e receber as opiniões sobre seus próprios escritos. Poucos alunos, contudo, sugeriram alterações nos textos dos colegas; tais alterações foram prontamente acatadas e os textos foram alterados. Previamente, trouxemos cartolinas e canetinhas e, com esse material, solicitamos aos alunos que montassem um mural na sala para a exposição dos textos. Essa última etapa transcorreu sem problemas, pois os alunos envolveram-se na atividade de montagem do painel, e o coloriram com desenhos e caligrafia estilizada.

De modo geral e a despeito das "falhas" que ocorreram como resultado da aplicação do Projeto, apontadas anteriormente, ficamos satisfeitos por ter realizado o estágio de regência naquela turma, já que não enfrentamos problemas de indisciplina e obtivemos alta adesão dos alunos nas atividades propostas. A seguir, prosseguiremos à análise de uma amostragem dos textos de opinião produzidos por alunos do 1ºK (Anexos V, VI e VII).

4 Alguns aspectos da argumentação nos textos de opinião produzidos pelos alunos

De modo geral, pelos artigos de opinião obtidos, pudemos verificar que a maioria dos alunos procurou seguir a estrutura dos textos de opinião estudada anteriormente, iniciando as produções escritas com uma introdução que servia para justificar o porquê do texto sobre meio ambiente, como podemos ver no exemplo a seguir:

> **Trecho do texto de um aluno:** Não é só no Brasil, mas em muitos outros países e lugares, o assunto ainda sobre o meio ambiente gera muita polêmica e discussões com a população.

Alguns estudantes, todavia, estruturaram sua redação fugindo à estrutura do artigo de opinião, e preferiram escrever como se tivessem que, de fato, responder às perguntas estimuladoras propostas na aula, o que acabou gerando uma escrita marcadamente oral: "O que eu entendo por meio ambiente e como ajudar? Bom, primeiramente [...]".

No que concerne, especificamente, ao processo argumentativo, podemos afirmar que houve uma acentuada melhora na argumentação quando comparamos os textos produzidos ao debate realizado na primeira aula da regência, do qual resultaram apenas embriões argumentativos. Nos textos, podemos notar a construção de vários argumentos para a defesa do ponto de vista adotado, evidenciando, assim, bom aproveitamento do

conceito de argumentação explanado na segunda aula da regência. A maioria dos argumentos levantados pelos alunos foi construída a partir de exemplos concretos: "[...] poluem as cidades jogando lixos nas ruas, os restos de móveis quebrados nas beiras dos rios e etc".

Alguns exemplos apresentados pelos estudantes estabelecem diálogo direto com fatos e discursos presentes em nossa sociedade (a proibição das sacolas plásticas, o desmatamento), evidenciando a concepção dialógica bakhtiniana que sustenta, segundo o estudioso russo, qualquer ato linguístico:

> [...] maltratação do meio ambiente, como por exemplo: o desmatamento, a poluição, entre outros. [...] o que gera muita polêmica, como por exemplo: a retirada de sacolas plásticas dos supermercados.

Outros textos mostram como elemento de construção da argumentação o que Adilson Citelli (1994, p.70) denomina *expressões de valor fixo*, isto é, fórmulas consagradas, frases de efeito, chavões, clichês, estereótipos etc: "Vamos mudar nossas atitudes antes que seja tarde, enquanto o poço não seca, não sabemos dar valor à água".

Nenhuma redação defendeu um ponto de vista diferente daquele que determina que "estamos todos ameaçados pelos problemas ambientais"; assim, podemos dizer que os alunos apropriaram-se do discurso ambientalista que existe na sociedade contemporânea. O fato de todas as redações trabalharem com imagens e exemplos semelhantes evidencia que houve diálogo com um discurso comum, conhecido por todos os alunos, assimilado por eles e atualizado linguisticamente em seus textos.

Todos os estudantes opuseram, na argumentação, o ser humano ao meio ambiente. Citelli (1994, p.73-74) esclarece-nos que a "criação de inimigos" é parte do texto argumentativo, pois nosso ponto de vista e nossa persuasão sempre se dirigem a favor de algo ou alguém e, ao mesmo tempo, contra algo ou alguém. No caso dos textos em análise, os alunos opõem o meio ambiente (tratado como vítima) ao ser humano (visto unicamente como agressor), concepção esta que, por sua vez, opõe-se à ideia de que as mudanças ambientais são naturais.

Conforme discutimos anteriormente, Vania Dutra estabelece, em seu artigo, como condição para que um texto seja opinativo, a existência de várias vozes em debate, ou seja, de argumentos e contra-argumentos que, ao longo do texto de opinião, ajudam a construir e fortalecer o ponto de vista defendido. Nesse sentido, Doris de Almeida Soares, ao citar Charaudeau (1992) em seu artigo de 2009, *Elementos básicos para a análise de*

textos argumentativos em Língua Portuguesa, lembra que o estudioso francês crê que a argumentação sustenta-se sobre três pilares:

> A proposta sobre o mundo, asserção polêmica que desperta dúvidas quanto a sua legitimidade; o sujeito argumentador, que deve engajar-se no questionamento, tomando uma posição favorável ou desfavorável a essa proposta; e o sujeito-alvo, que poderá tanto concordar com o argumentador, quanto discordar dele, embora o objetivo do argumento seja sempre persuadi-lo de sua posição.

Ao considerar um sujeito argumentador e um sujeito-alvo, que pode ou não concordar com o argumentador, Charaudeau retoma a mesma ideia do debate, ou, no mínimo, do diálogo como condição para o estabelecimento da argumentação. O que vimos nos textos dos alunos, porém, é a total inexistência de contra-argumentos aos argumentos construídos por eles. Os estudantes parecem não considerar a oposição, o que, de certo modo, esvazia a argumentação e "empobrece" os textos. Os problemas ambientais e a necessidade de defender a natureza são pontos pacíficos e pressupostos de todas as produções textuais, de modo que eles se concentram mais em buscar soluções para um problema irrefutável do que pôr em xeque tal problema e suas possíveis (mais ou menos verdadeiras) causas. Seria preciso, acredito, mais tempo de estudo acerca dos elementos que constituem a argumentação e mais tempo de reflexão sobre as informações que cercam a questão ambiental para que os alunos pudessem aprofundar mais seus argumentos, chegando ao estágio de prever contra-argumentos e refutá-los na defesa de seus próprios pontos de vista.

5 Considerações Finais

Este artigo teve como objetivos descrever as atividades de observação e regência realizadas durante 60 horas de estágio na Escola Estadual C. V. A. durante o segundo semestre de 2012 e dissertar sobre elas. Como Projeto de regência, propomos trabalhar com os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio o artigo de opinião, gênero extremamente relevante para o contexto das práticas sociais. Realizado durante dez aulas, o Projeto de Ensino "Produzindo um texto de opinião" não enfrentou empecilhos durante o desenvolvimento.

Como possíveis "falhas" verificadas, atentamos para a quebra do elo entre a primeira parte (apresentação do gênero) e a última (produção do gênero), ocasionada pelo

estudo excessivo das conjunções. Além disso, chamamos a atenção para a ausência de uma avaliação diagnóstica que possibilitaria não só conhecer melhor os alunos como também seria de grande auxílio para verificar o quanto eles já sabiam sobre as conjunções.

No que se refere, especificamente, à ausência de contra-argumentos verificada nos textos produzidos, lembramos que Vania Dutra ressalta a necessidade de realização de extensivos debates orais, cuja finalidade é preparar os alunos para argumentar e contra-argumentar por escrito. Acreditamos que a falta dessa dimensão do debate oral tenha colaborado para a inexistência de vozes contrárias atuando nos textos. Penso, afinal, que no afã de ensinar aos alunos o gênero textual escrito "artigo de opinião" e todas as suas características estruturais e de circulação social, negligenciamos o debate oral, que poderia ter sido realizado, por exemplo, no lugar do estudo das conjunções. Espero poder, futuramente, reaplicar este Projeto de ensino em outros contextos, em outras escolas, com outros alunos e, talvez, com mais tempo, a fim de melhorá-lo e contribuir, ainda que de modo singelo, para a melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

CITELLI, A. *O Texto Argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FRANCHI, C. Indicações para a renovação dos estudos gramaticais. In: *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991, p.27-39.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. In: *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.104-123.

SCHNEUWLY, B. "Le travail enseignant". In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). *Des objets enseignés en classe de français* – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p.29-43. Tradução GOMES-SANTOS. S. N. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

Sites

DUTRA, V. *O texto de opinião no Ensino Fundamental*. UERJ, s/d. Disponível em: http://filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm. (acessado em 12.11.2012, às 22h30).

SOARES, D. de Almeida. *Elementos básicos para a análise de textos argumentativos em Língua Portuguesa.* Trabalho sobre Línguística Aplicada. v.48, nº1. Campinas jan/jun, 2009. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000100006 (acessado em 12.11.2012, às 21h40).

João Henrique Lara Ganança

Bacharel e licenciado em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo (USP, 2013). Atualmente, é docente no Colégio Objetivo de São Caetano do Sul. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.

Anexos

Anexo I - Texto *El Niño*, de Gutman Uchôa de Mendonça, publicado em "A Gazeta", de 17.11.2009. Artigo sobre aquecimento global e meio ambiente utilizado em para a presentificação do objeto.

"São apenas previsões, de coisas imprevisíveis, que podem ocorrer, mas não se tem nenhuma certeza. Dizem os "cientistas" que o mundo vai esquentar e, daqui a 100 anos, a temperatura na Terra estará 5º (cinco graus) acima do que os termômetros marcam hoje. Com essa elevação de temperatura, os efeitos climáticos (estufa) serão devastadores.

Ora, daqui a 100 anos toda população que vier a nascer a partir de 2020 não existirá, a não ser uns raros gatos pingados, "descendentes" de Matusalém, mas todos, e mais a população de hoje, da face da Terra - perto de 6 bilhões -, estará toda enterrada, apenas fruto de morte natural. Então, por que nos preocuparmos, agora, com o que vai ou não vai acontecer? Quem garante que, daqui a 100 anos, os termômetros que marcarem a temperatura terrestre estejam com mais cinco graus?

O mundo já foi muito mais quente e muito mais frio. Já foi terrivelmente quente e terrivelmente frio. Afirmam outros cientistas que o próximo inverno, no hemisfério Norte, será um dos mais frios dos últimos 100 anos e, no hemisfério Sul, devido ao efeito El Niño, vai ser uma tragédia de chuvas, devido ao calor.

Aí, outros "sábios", patrocinados pela ONG de Bill Clinton, Al Gore e outros "artistas", ávidos por dinheiro, com suas organizações e tudo mais, pregam o terror, o apocalipse, a destruição de tudo, pela emissão de CO2 e começaram a vender um selo verde, para

ostentarmos nas fachadas de nossas empresas e pagar-lhe um "bônus" mensal, para que possam comprar terrenos na Amazônia Legal (sob o domínio brasileiro) e assim, engordar seu patrimônio.

Tudo ao sabor da mentira ou da influência de El Niño, um fenômeno natural, periódico, mais acentuado ou menos acentuado, que promove o esquentamento das águas do Oceano Pacífico, com reflexo em todo o mundo, pelo processo de evaporação que provoca nas águas do mar, gerando muita chuva, num ponto, e muito sol no outro. A uma certa parte do tempo ele arrefece e fica inofensivo, voltando com toda virulência que a natureza encerra em ciclos de nove em nove anos, por aí

Todos esses fenômenos naturais são utilizados pelos "cientistas" para nos intimidar, atemorizar a classe menos inteligente, como se fosse tudo fruto das chaminés das fábricas, dos escapamentos da descarga dos automóveis, ou até mesmo dos gases emitidos pelas vacas, responsáveis pela emissão de gás carbônico, que provocam a modificação do clima.

Tudo isso é uma bruta mentira! A Terra é protegida por uma formidável couraça que não deixa os raios nocivos do sol penetrarem na chamada camada de ozônio, que nos protege e, mesmo os gases emitidos pelas erupções vulcânicas, que são os mais leves e mais prejudiciais à vida humana, chegam a mais de 17 mil pés e, quando da ocorrência das chuvas torrenciais ou correntes de ventos, tudo volta à Terra e, com as primeiras chuvas, caem sobre o solo, em forma de adubo (o CO2 é devolvido à terra como forma de adubo).

A natureza tem uma "inteligência" prodigiosa, uma capacidade de revitalização e de alteração prodigiosas, de surpreender qualquer pessoa, pela sua vitalidade, mutação.

Confesso, não estou nada preocupado com as alterações climáticas dos próximos, ou a partir dos próximos 100 anos, porque nesses milhares de anos de sua existência, a Terra já mudou tanto sem minhas preocupações, por que iria eu, agora, já mais pra lá do que pra cá, me preocupar com os que virão daqui a 100 anos?

O negócio é o seguinte: quando o Muro de Berlim ruiu, o comunismo na Rússia acabou, os que viviam tomando cafezinho na esquina defendendo a "igualdade" socialista, ficaram sem pai e sem mãe. Alguns adotaram Fidel Castro como guia supremo. Outros, mais espertos, buscaram outras fontes para ganhar dinheiro sem trabalhar e, apeados do poder norte-americano, para nunca mais voltar, Bill Clinton e Al Gore montaram essa falácia toda de selo verde e outras artimanhas, com sua ONG servindo de cartório, para ganhar dinheiro dos que acreditam nessas histórias de que El Niño provoca essas alterações, desde que o mundo é mundo.

O negócio é antigo: nações ricas e nações pobres. Quem é pobre de espírito sofre mais, por não ter informações sobre os interesses que encobrem tais campanhas.”

Fonte: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/11/564597-el+nino.html (acessado em: 1º.10.2012, às 21h55).

Anexo II - Texto *Aquecimento Global: Sim, Estamos Em Perigo*, de Germano Woehl Jr., publicado em 03.08.2.007. Artigo sobre aquecimento global e meio ambiente utilizado em para a presentificação do objeto.

"Este artigo é uma contribuição para ajudar a esclarecer as dúvidas sobre este tema tão relevante para a humanidade neste momento, que talvez seja o prazo final para decidirmos nosso destino, entre o colapso e a prosperidade.

O fato é que não deveria haver dúvida alguma de que o homem arruinou o planeta e que é o único responsável pelo aquecimento global, pois há consenso sobre isso entre todos os cientistas mais notáveis do planeta, um fato raro na história da ciência. Esta unanimidade vem da análise de dados científicos bem consistentes, que foram medidos e coletados meticulosamente, usando equipamentos da mais avançada tecnologia. A conclusão é incontestável: o homem colocou a vida no planeta em grave perigo.

Alguns órgãos de imprensa têm sido os principais culpados por causar esta dúvida nas pessoas. Lamentavelmente, cometem um equívoco ao dar crédito a opiniões de pessoas sem respaldo na comunidade científica, que dão apenas palpites, sem comprovação científica alguma de seus argumentos, provocando a falsa impressão de que a comunidade científica está dividida e num acirrado debate se o homem é ou não responsável pelo aquecimento global.

A situação é mais ou menos a seguinte: para cada 100 cientistas sérios alertando que o homem está causando o aquecimento global, com argumentos científicos bem fundamentados, existe um indivíduo, sem prova científica alguma, dando nada mais do que um palpite negando o fato. Então, alguns jornais passaram a dividir democraticamente o espaço, dando a mesma importância para a conclusão deste grupo de 100 cientistas sérios e para o palpite deste indivíduo, que sem base científica afirma que as causas do aquecimento devem-se a ciclos naturais do clima na Terra.

A respeito das consequências devastadoras do aquecimento global sobre a vida na Terra, que obviamente também atingirá a nossa vida, só nos resta saber quando vão ocorrer. E neste ponto os cientistas têm errado nas previsões: estão acontecendo bem antes do esperado e com intensidade maior do que o previsto em simulações por computador. Um exemplo foi o que ocorreu na Antártica com a plataforma de gelo Larsen-B, que tinha 240 km de comprimento e 50 km de largura, prevista para derreter em 100 anos. Ela se desprendeu e derreteu em apenas 35 dias, no início de 2002. Isso comprova que os efeitos podem não ser graduais como a nossa geração gostaria (para deixar a conta para a próxima geração, quando não estivéssemos mais por aqui). A conta a ser paga pode surgir subitamente e nos surpreender.

Sempre me interessei pela preservação da natureza e desde a época de estudante de física, há 28 anos, tenho acompanhado atentamente este assunto, lendo muitos dos artigos científicos publicados nas mais respeitáveis revistas científicas especializadas e não dava para duvidar da qualidade dos resultados apresentados. Então, associando estes estudos que vinham sendo divulgados, fui ficando cada vez mais angustiado ao perceber que a devastação intensa da Mata Atlântica em Santa Catarina, mais especificamente das Matas de Araucárias no planalto norte, além de ceifar instantaneamente a vida de milhares

de bichos que habitavam a área desmatada, estava contribuindo também para aniquilar a nossa própria espécie um pouco mais adiante.

Já que não dispomos de outro planeta para viver e achamos que não é ético negarmos a perpetuação da vida para milhares de organismos, incluindo a nossa própria espécie, minha esposa e eu decidimos criar uma ONG, o Instituto Rã-bugio para Conservação da Biodiversidade (www.ra-bugio.org.br), para defender continuidade da vida por aqui. Nossa atuação é através da educação ambiental nas escolas para mostrar para a garotada a importância da preservação das últimas áreas de Mata Atlântica.

A sociedade precisa ser informada para não ser iludida com as propostas mirabolantes e demagógicas, como o plantio de árvores para salvar o planeta diante de um quadro alarmante de desmatamento legal e ilegal, tanto na Mata Atlântica, já quase extinta, como na Floresta Amazônica. Há estudos mostrando que se continuarem a desmatar, a concentração de gás carbônico na atmosfera vai aumentar significativamente a curto prazo, agravando, e muito, o aquecimento global, de modo que por muitas décadas os níveis permanecerão num patamar muito mais elevado do que é hoje – que já é suficiente para nos conduzir ao colapso -, e de nada vai adiantar cobrir o planeta com mudas de árvores, pois levarão muito tempo para crescerem e mesmo após este tempo não conseguirão retirar da atmosfera todo o gás carbônico emitido pela destruição das matas nativas. Lembrando que o desmatamento acaba com a vida dos animais que vivem ali, e o simples plantio de árvores não devolve a biodiversidade de uma floresta.

O que podemos fazer? Se quisermos resolver com seriedade o problema do aquecimento global, e da nossa sustentabilidade neste planeta, todo o esforço da sociedade deve ser empreendido no sentido de parar o desmatamento imediatamente, já! Se obtivermos êxito neste primeiro desafio, aí sim poderemos partir para os próximos: fontes alternativas de energia, projetos de sequestro do carbono para reduzir os índices aos níveis da era pré-industrial permitindo a regeneração de florestas nativas, plantando árvores etc. Se não conseguirmos vencer nem este primeiro desafio, que não depende de avanços tecnológicos e tampouco gera desenvolvimento – só dependem do simples cumprimento das leis – podemos nos preparar para o pior, que nos espera num futuro bem próximo. Preservar o que resta de nossas florestas é a maneira mais racional e óbvia de prolongar nossa vida na Terra.

Fonte: http://www.agsolve.com.br/noticia.php?cod=131 (acessado em 1º.10.2012, às 22h20).

Anexo III - Atividade epilinguística sobre conjunções em nível frasal.

A partir do exemplo abaixo e dos seus conhecimentos sobre conjunções, una as duas frases dadas, de modo a formar estruturas mais complexas. Faça as modificações que achar necessárias: (obs. cada exercício pode apresentar mais de uma resposta).

Ele estuda português. Ele parece obstinado.

Ele estuda português COMO um obstinado.

a) Estava chovendo. Fui à praia

Estava chovendo, MAS fui à praia.

b) José sentia falta do pai. O pai havia morrido.

José sentia falta do pai, POIS ele havia morrido.

c) A casa custava muito. Ele desistiu da compra.

A casa custava muito, DE MODO QUE/ DE SORTE QUE ele desistiu da compra.

d) Tudo aconteceu. Tudo estava previsto.

Tudo aconteceu CONFORME estava previsto.

e) Nossa política é muito complexa. Não conseguimos entender nada.

Nossa política é muito complexa, POR ISSO, não conseguimos entender nada.

f) Cheguei a casa. Fui tomar banho.

Cheguei a casa E fui tomar banho.

Anexo IV - Atividade epilinguística sobre conjunção em nível textual.

A partir de seu conhecimento sobre conjunções, escolha as que julgar mais adequadas para preencher as lacunas abaixo.

Dieta do homem

Nas carteiras da escola me ensinaram, SEGUNDO/ CONFORME/ CONSOANTE o sábio Claude Bernard, que o caráter absoluto da vitalidade é a nutrição; POIS / PORQUE, onde ela existe, há vida; onde se interrompe, há morte.

MAS / PORÉM / CONTUDO/ TODAVIA não me disseram que, entre os animais humanos, o lado que pende para a morte, por falta de nutrição, é mais numeroso que o lado erguido para a vida.

Me ensinaram que os alimentos fornecem ao homem os elementos constituintes da própria substância humana; o homem é o alimento que ele come.

MAS / PORÉM / CONTUDO/ TODAVIA não me disseram que existem homens aos quais faltam os elementos que constituem o homem. Homens incompletos, homens mutilados em sua substância, homens deduzidos de certas propriedades humanas fundamentais; homens vivendo o processo de morte.

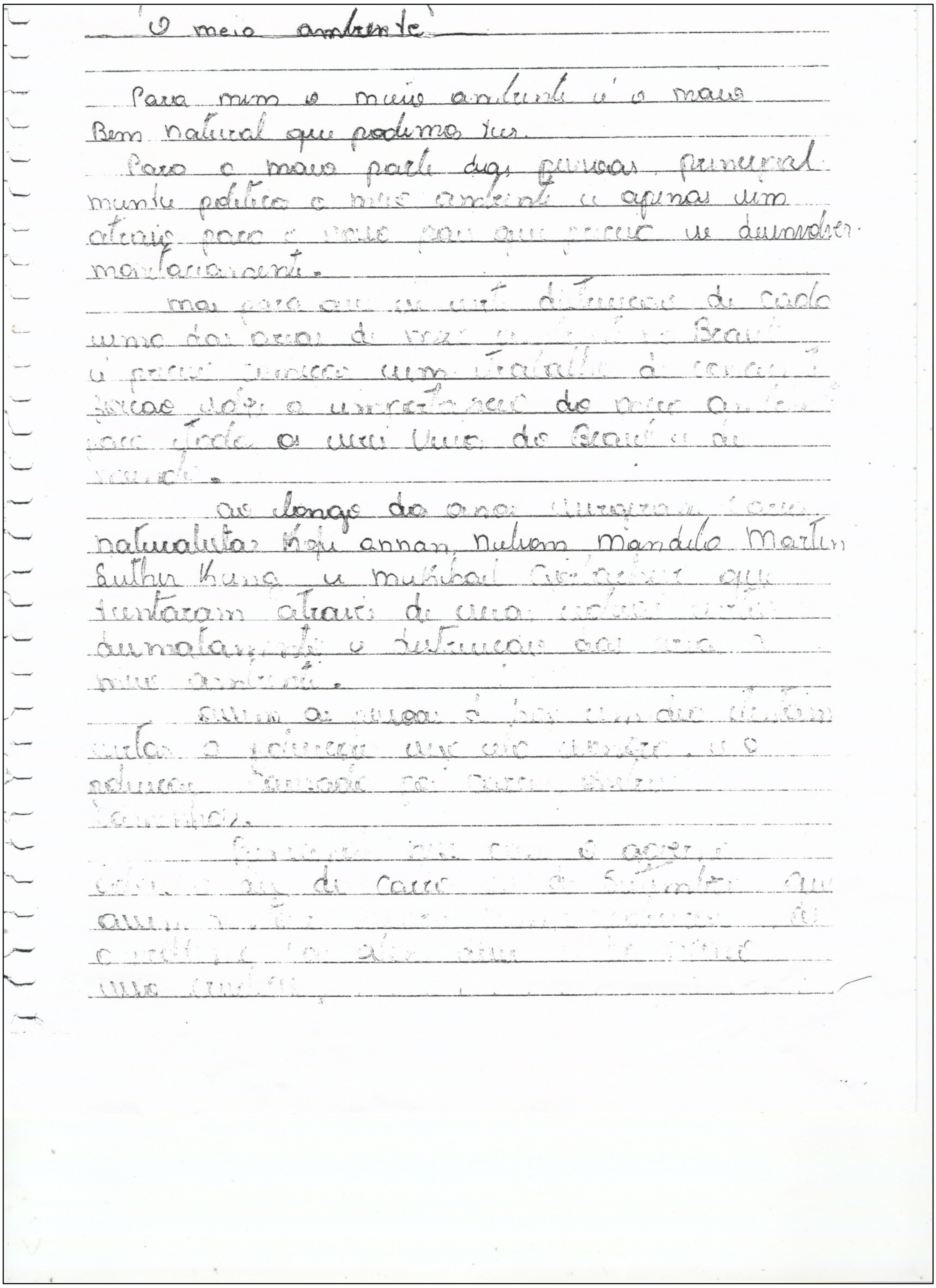
[...]

Me ensinaram que o carbono, o hidrogênio, o azoto, o fósforo e ouros minerais são decisivos à vitalidade da célula.

Mas não me disseram (por óbvio, mas eu era um estudante tão distraído) que aqueles elementos não se encontram no ar que respiramos. E AINDA QUE / POSTO QUE / MESMO QUE se encontrem na terra, acaso digerida por uma criança, seu poder de assimilação é nenhum. [...]

Paulo Mendes Campos. *O anjo bêbado*. Rio de janeiro, Sabiá: 1969.

Anexo V – Produção de aluno.


O meio ambiente

Para mim o meio ambiente é o maior Bem natural que podemos ter.

Para a maior parte das pessoas principal mente politicos o meio ambiente é apenas um atrativo para o nosso pais que precisa se desenvolver monetariamente.

mas para que se note diferenças de cada uma das areas de [illegible] Brasil é preciso começar um trabalho de conscientização sobre a importancia do meio ambiente para todo o [illegible] do Brasil e do mundo.

Ao longo dos anos surgiram varios naturalistas Kofi annan, Nelson mandela Martin Luther King e muitos [illegible] que tentaram através de uma [illegible] desenvolvimento e [illegible] meio ambiente.

[illegible]

Anexo VI – Produção de aluno.

Tema: O que podemos fazer para melhorar o meio ambiente?

Título: Meio ambiente é problema de TODOS!

Estamos vivendo uma época que nem todas as pessoas se comprometem a cuidar do meio-ambiente.

As pessoas não se lembram que para vivermos num planeta saudável, é necessário tê-lo. Fazem o que querem e só pensam nelas mesmo.

Poluem as cidades jogando lixos nas ruas, os rustos de motéis quebrados nas beiras dos rios e etc.

Deveriam olhar mais para o meio ambiente, evitando as destruições das florestas, reflorestando, acabando com os lixões. Deveria haver mais coletas seletivas. Economizar-mos mais a água e a energia, fechando a torneira ao escovar os dentes, enquanto enxabea a louça, deixando as roupas de molho e aproveitar e usar a água para lavar o quintal, usando mais regadores e menos mangueiras. E ajudar a economizar energia aproveitando ao máximo da iluminação natural.

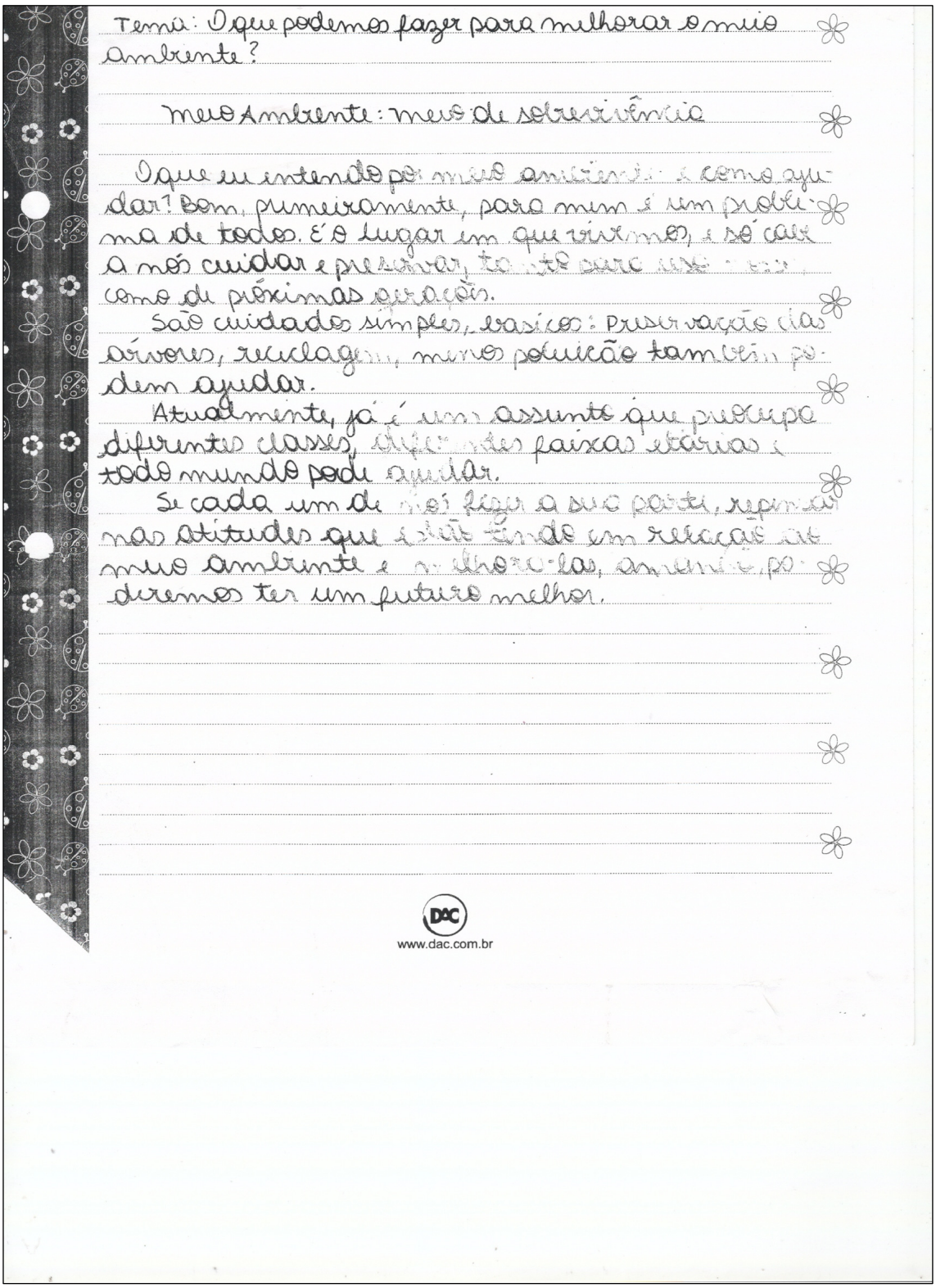
Nem imaginamos que uma ação tão simples com estas, pode fazer uma baita diferença em nossas vidas.

"Vamos mudar as nossas atitudes, antes que seja tarde, enquanto o poço não seca, não sabemos dar valor a água".

Minha frase do dia:

O Pequeno Príncipe

Anexo VII – Produção de aluno.



Tema: O que podemos fazer para melhorar o meio ambiente?

Meio Ambiente: meio de sobrevivência

O que eu entendo por meio ambiente e como ajudar? Bom, primeiramente, para mim é um problema de todos. É o lugar em que vivemos, e só cabe a nós cuidar e preservar, tanto para nós como de próximas gerações.

São cuidados simples, básicos: Preservação das árvores, reciclagem, menos poluição também podem ajudar.

Atualmente, já é um assunto que prestigia diferentes classes, diferentes faixas etárias e todo mundo pode ajudar.

Se cada um de nós fizer a sua parte, repensar nas atitudes que estão tendo em relação ao meio ambiente e melhorá-las, amanhã poderemos ter um futuro melhor.

DAC
www.dac.com.br