

ELEMENTOS ARTICULADORES EM ARTIGO DE OPINIÃO – UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Ana Maria de Carvalho Leite

anamaria@school.la

Graduada em Letras (UEMG), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e doutoranda em Linguística Aplicada (UFMG). Professora da Escola Estadual de Manhumirim (MG).

Apresentação

Este relato apresenta a síntese de uma pesquisa sobre a aplicação de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual, do interior de Minas Gerais. Propusemo-nos a responder à seguinte pergunta: Até que ponto a utilização de uma nova metodologia, com atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base as características de um gênero textual, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos?

A questão foi motivada pela experiência no magistério e por dados oficiais, segundo os quais, grande parte dos alunos da rede pública que concluem o Ensino Médio não domina um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências relacionados aos procedimentos de leitura e escrita, compatíveis com seu período de escolaridade. Para buscar possíveis respostas, realizamos uma investigação a partir de uma situação concreta de produção textual escrita dos alunos. Trata-se da participação de uma turma do 3º ano do Ensino Médio na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em 2008, ocasião em que a metodologia da sequência didática foi utilizada pela primeira vez, o que nos possibilitou tratá-la como experimento.

Como recorte de pesquisa, enfocamos de maneira específica o trabalho com alguns recursos que geram a articulação textual, chamados de elementos articuladores. Esse tema foi abordado em algumas oficinas da sequência didática, proposta pela equipe organizadora da Olimpíada de Língua Portuguesa. Procuramos verificar se houve apropriação de elementos articuladores por parte dos alunos que realizaram as atividades das referidas oficinas e em que medida o

uso desses recursos contribuiu para que produzissem textos mais próximos de um artigo de opinião.

Caracterização da Escola

A escola onde se realizou a pesquisa está localizada na zona urbana, mas atende um grande número de alunos da zona rural, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ao todo, participaram da investigação 23 alunos, 10 de uma turma (3º B), e 13 de outra (3ºA), com idade entre 16 e 18 anos e características semelhantes, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho escolar. Segundo o professor de Língua Portuguesa das turmas, os textos desses alunos apresentavam praticamente os mesmos problemas, principalmente quanto ao desenvolvimento do conteúdo temático, à organização textual e principalmente em relação à articulação entre as partes, pela falta ou pelo uso inadequado de elementos articuladores.

Fundamentação teórica

O procedimento didático utilizado na Olimpíada de Língua Portuguesa é semelhante à estratégia indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1988), no capítulo das Organizações Didáticas Especiais - Módulos Didáticos, para abordar um determinado gênero textual e suas especificidades. Consiste em elaborar um modelo didático, de forma a possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos e discursivos mais utilizados na produção do gênero escolhido. Baseia-se na noção de sequência didática de Pasquier & Dolz (1996), "um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios". De acordo com os autores, essa modalidade de ensino sistemático viabiliza a todos os alunos a apropriação de recursos comunicativos e linguísticos. Isso porque, ao buscar sanar de maneira progressiva as dificuldades dos alunos na escrita de um determinado gênero textual, em um período relativamente curto, a sequência didática evoca simultaneamente as ações de

ensinar e aprender, de forma que o professor pode deixar claro ao aluno por que e para que está escrevendo.

Para a investigação, buscamos conjugar os conceitos de sequência didática, tal como se apresentam nos PCN (1998), e o Tema 1, do Eixo Temático I – Compreensão e Produção de Textos, do Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Procurando incorporar os avanços teóricos sobre a língua, suas funções, usos e efeitos na sociedade, os PCN (1988) e o CBC-LP (2008) propõem um trabalho minucioso com textos representativos dos diferentes gêneros e seus discursos específicos, requeridos pelas práticas sociais de linguagem.

Dentre os conteúdos propostos nesse tema, selecionamos os tópicos relacionados à organização textual do discurso argumentativo e à organização linguística do enunciado argumentativo (CBC-LP 2008, p. 46-48), entrelaçados à noção de mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), de articuladores textuais (KOCH, 2006) e às técnicas de argumentação escrita (VIGNER, 1988).

Descrição da experiência

Seguimos o paradigma semiexperimental, de experimentos antes – depois, com dois grupos de alunos, pertencentes a duas turmas distintas, mas com características semelhantes, aqui chamadas de grupo A e grupo B. O grupo A, composto de 10 alunos, produziu textos escritos em duas aulas de 50 minutos cada uma, utilizando os procedimentos usualmente praticados nas aulas de escrita pelo professor de Língua Portuguesa. Os textos dos alunos desse grupo não concorreram às Olimpíadas de Língua Portuguesa; serviram de instrumento de controle para a verificação do efeito da aplicação da sequência didática no grupo B.

Para a tarefa de escrita do grupo A, o professor apresentou algumas noções sobre o artigo de opinião: onde esse texto costuma circular, quem escreve etc. Como exemplo, distribuiu cópias de dois artigos com opiniões diferentes sobre a questão polêmica suscitada pela instituição do bônus no vestibular da UFMG, para os alunos oriundos de escola pública e afro-descendentes. Após a leitura e uma breve discussão sobre o tema, o professor

pediu aos alunos que escrevessem um artigo, posicionando-se a respeito da questão do bônus. Os alunos escreveram o texto e entregaram ao professor para correção. Como já dito, esses textos serviram de controle pelo fato de terem sido escritos em versão única e não sofrerem alterações, pela própria natureza da atividade; exemplificam a prática corrente de produção textual na sala de aula, em que os alunos produzem apenas um texto, que é corrigido pelo professor e devolvido com observações de ordem gramatical. Portanto, não foram contempladas, nessa atividade, importantes etapas do processo de produção como a revisão e a reformulação dos textos.

O grupo B, composto por 13 alunos, realizou as 12 oficinas da sequência didática, sugeridas por um caderno de instruções denominado "Pontos de Vista" - Caderno do Professor - Orientação para Produção de Textos (GAGLIARDI, 2008), da Olimpíada de Língua Portuguesa "Escrevendo o Futuro". O Caderno compõe-se das seguintes partes: introdução, doze oficinas, critérios de avaliação, anexo com textos recomendados, recado final, concepções de língua, discurso e gênero adotados e as referências bibliográficas consultadas para sua elaboração. As oficinas são as seguintes: 1ª: Artigo de opinião, 2ª: A notícia em debate, 3ª: Polêmica, 4ª: Por dentro do artigo, 5ª: Questão, posição e argumentos, 6ª: Sustentação de uma posição, 7ª: Como articular, 8ª: Vozes no artigo de opinião, 9ª: Pesquisar para escrever, 10ª: Assim fica melhor, 11ª: Produção de artigos, 12ª: Últimos retoques.

A questão polêmica escolhida pelos alunos do grupo B foi: "O prefeito é padre. Pode?". O tema nasceu no interior de uma discussão sobre a candidatura de um padre à reeleição para prefeito do município, sobre a qual os alunos se posicionaram. Conforme proposta da sequência da Olimpíada, os alunos escreveram duas versões que, para efeito da pesquisa, são chamadas B1- versão inicial, e B2 - versão final, com a liberdade de manter ou mudar sua opinião em relação à questão polêmica. Esses textos, assim como os textos do grupo A (A1), compõem o *corpus* da pesquisa; para a análise, foram submetidos a uma segmentação semântica, identificada como proposição, de modo a realçar os elementos articuladores utilizados e o papel desses marcadores na articulação entre as etapas do discurso argumentativo, de acordo com os aspectos próprios do gênero artigo de opinião.

Com essa segmentação, os elementos articuladores foram quantificados e classificados de acordo com a relação que estabelecem no texto. Para a classificação, utilizamos o quadro "Elementos articuladores", da 7ª oficina (GAGLIARDI, 2008, p.42). Os resultados de A1, B1 e B2 foram cruzados e submetidos a uma análise, por meio da qual buscamos uma reflexão sobre o que podem indicar quanto ao papel dos elementos articuladores utilizados na composição de um artigo de opinião. Procuramos refletir também sobre como a metodologia da sequência didática pode contribuir para o uso mais adequado desses elementos articuladores, em comparação com o tratamento tradicional que se dá à atividade de produção de textos, conforme descrito na tarefa do grupo A.

Avaliação dos resultados

No quadro abaixo, estão registradas, em porcentagens, as quantificações dos usos dos elementos articuladores nos textos dos alunos do grupo A (A1), e na primeira versão dos textos dos alunos do grupo B (B1).

Quadro 1 – Comparação entre A1 e B1 quanto ao uso dos elementos articuladores

Elementos articuladores	% de uso	
	A1	B1
Tomada de posição	11,34	9,65
Indicação de certeza	4,96	6,89
Indicação de probabilidade	4,25	5,51
Relação de causa e Conseqüência	31,91	33,10
Acréscimo de argumentos	24,11	16,55
Indicação de	17,02	24,13

restrição		
Organização geral do texto	0,70	0,68
Introdução de conclusão	5,67	3,44

Verifica-se em A1 e em B1 uma maior incidência de marcadores de causa e consequência, de acréscimo de argumentos e de restrição. Com base nesse quadro, podemos afirmar que, mesmo sem participar de oficinas específicas sobre o tema, os alunos, tanto do grupo A (controle) quanto do grupo B (experimental), usaram, na estruturação de seus textos, alguns elementos articuladores que fazem parte de duas estratégias básicas de organização do discurso argumentativo: causa-e-consequência e concessão restritiva (cf. CBC, 2008). A familiaridade com esses articuladores pode estar relacionada ao estudo gramatical das conjunções coordenativas e subordinativas (porque, pois, e, mas, porém), responsáveis pela conexão entre termos e frases de períodos simples e compostos.

Os elementos articuladores mais incidentes em A1 e B1 fazem parte do mecanismo de conexão, segundo categorização de Bronckart (1999), mais especificamente do que ele chama de ligação ou encaixamento, articulando as frases de uma sequência. De acordo com Koch (2006), tais marcadores pertencem à ordem dos articuladores de conteúdo proposicional, indicando relações lógico-semânticas de causalidade e oposição; incluem-se também entre os articuladores discursivo-argumentativos, marcando oposições, explicações ou concessões. Segundo a autora, por meio desses elementos, é possível articular dois atos de fala, “em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos” (KOCH, 2006, p.131). Conforme verificações de Vigner (1988), essas estruturas são comuns nas construções de sequências argumentativas escritas e mais frequentes no plano microestrutural do texto.

Já os elementos menos recorrentes nos textos analisados nessa fase são, em grande parte, aqueles que têm como função estruturar espacialmente o texto; segundo classificação de Koch (2006) funcionam como organizadores

textuais. Bronckart (1999) define-os como marcadores de balizamento das fases de uma sequência argumentativa, uma vez que assinalam as etapas de construção do texto, ligam e organizam as fases do discurso. No texto argumentativo, marcam exemplificações, introdução de argumentos, ou podem ainda assinalar contrajunções, orientando proposições em sentido contrário. Para Vigner (1988), esses organizadores textuais são componentes da argumentação que atuam como fórmulas introdutórias de enumeração, de transição e conclusão, estabelecendo a “passagem da frase ao discurso”. São elementos articuladores empregados com mais frequência no plano macroestrutural do texto.

Analisando os textos na totalidade, podemos dizer que, em A1 e B1, algumas produções não são propriamente artigos de opinião, porque, embora atendam ao conteúdo temático, uma questão polêmica, apresentam problemas no desenvolvimento do tema e na argumentação. Acreditamos que a dificuldade na seleção dos recursos linguístico-discursivos adequados, entre eles os elementos articuladores, tenha contribuído para o problema. É preciso lembrar que as macro e as microestruturas interligam-se e devem ser trabalhadas concomitantemente na construção da textualidade. Pouco adianta saber quais são as etapas de um artigo de opinião e o que escrever nelas, se não forem igualmente enfocadas as estratégias de organização linguística, bem como os marcadores textuais responsáveis pela progressão e articulação dessas fases

Observemos, agora, o quadro 2, onde figura o cruzamento entre A1, B1 e B2, uma comparação entre os textos do grupo A (controle), e os textos do grupo B.

Quadro 2 – Comparação entre A1, B1 e B2 quanto ao uso dos elementos articuladores.

Elementos articuladores	% de uso		
	A1	B1	B2
Tomada de posição	11,34	9,65	7,35
Indicação de certeza	4,96	6,89	1,47
Indicação de	4,25	5,51	11,76

probabilidade			
Relação de causa e consequência	31,91	33,10	26,47
Acréscimo de argumentos	24,11	16,55	19,11
Indicação de restrição	17,02	24,13	24,26
Organização geral do texto	0,70	0,68	3,67
Introdução de conclusão	5,67	3,44	5,88

Conforme o quadro, os resultados do grupo A permaneceram os mesmos, pois os alunos não tiveram a oportunidade de reescrever os seus textos. Nos textos finais do grupo B (B2), mantém-se o uso predominante de marcadores de relação de causa e consequência, de restrição e de acréscimo de argumentos como estratégias básicas de argumentação, mas verifica-se maior incidência de elementos de organização geral do texto e de introdução de conclusão. Esse crescimento, embora pequeno, indica que os alunos usaram nos textos finais elementos articuladores que não haviam utilizado nos textos iniciais. O uso pode estar relacionado à realização da 7ª oficina, cujas atividades enfatizavam o reconhecimento e o uso dos elementos articuladores no artigo de opinião.

Assim, com a realização da sequência, parece ter havido uma ampliação do conhecimento dos recursos linguístico-discursivos, em especial dos elementos articuladores, o que, provavelmente, possibilitou aos alunos mobilizar novas estratégias, que contribuíram para uma melhor composição do gênero textual estudado.

Considerações finais

As análises empreendidas nessa pesquisa mostram que o trabalho com sequência didática permite a abordagem integrada e progressiva das características de um gênero textual, orientando na produção de textos que se

aproximam do gênero estudado. Entretanto, trata-se de um procedimento raramente adotado pelos professores, provavelmente até desconhecido por muitos. Se considerarmos a tarefa de escrita do grupo A, percebemos que ainda vigora a ideia de que basta fornecer modelos e esquemas de um determinado gênero textual para ensinar a produzi-lo.

Atentamos para o fato de que a sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa já vem pronta e padronizada, elaborada para aplicação em condições favoráveis. O ideal, conforme os PCN (1988), é que as oficinas sejam planejadas a partir do diagnóstico das necessidades dos alunos quanto ao gênero abordado e aos aspectos gramaticais a ele relacionados, para que se saiba o que deve ser priorizado. Além disso, o roteiro não contempla fatores que comprometem a sequencialidade das oficinas, comuns no cotidiano escolar, como greves, ausência do professor, frequência irregular dos alunos...

Todavia, o concurso possibilitou experimentar um tratamento didático diferente, por meio do qual é possível enfatizar, contextualizar e aprofundar determinados conteúdos, que normalmente são abordados superficialmente, desvinculados das situações concretas de escrita. Os pequenos avanços observados nas versões finais dos alunos que realizaram as oficinas apontam que, com as devidas orientações, a sequência didática pode mudar a perspectiva do trabalho com a produção de textos na escola e contribuir para a aquisição de várias competências de leitura e escrita.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, Eliana. Pontos de Vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília, DF: MEC, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, n.11, p.5-16, jun/ago. 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAS GERAIS. Proposta Curricular. CBC Língua Portuguesa – ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: SEE, 2008.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: D. Coste e outros. O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 1988.

Enviado em 10 de fevereiro de 2011
Aprovado em 25 de fevereiro de 2011

ANEXOS

Anexo 1- Atividades propostas na 7ª Oficina "Como articular", do Caderno do Professor

Atividades



Até aqui levantamos alguns aspectos do texto de opinião: a identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e os argumentos. Eles estão vinculados entre si, ao longo do artigo, por **elementos articuladores**.



Esses elementos podem aparecer em uma única oração que apresente idéias complementares ou contraditórias. É possível também encontrá-los em frases ou em parágrafos diferentes.



As próximas atividades têm como objetivo orientar os alunos a identificar esses elementos e a usá-los apropriadamente. É preciso reproduzir para grupos de dois ou três alunos a tabela da página 41 e o quadro da página 42.



Faça cópias da tabela e recorte nas linhas pontilhadas. Coloque um conjunto completo em cada envelope. Divida a classe em duplas ou trios e proponha um jogo. Distribua os envelopes e peça aos alunos que montem as frases e as escrevam no caderno.



Se os alunos tiverem dificuldade, você pode complementar a orientação, dizendo que os trechos são compostos de três partes, ficando o elemento articulador no meio. Outra dica é sugerir que fiquem atentos à pontuação. Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta as frases montadas.



Entregue o quadro "Elementos articuladores" e discuta-o com seus alunos. Na seqüência, em pequenos grupos, eles irão escrever um breve texto com base em uma questão polêmica, como, por exemplo: "Deve ou não existir uma lei que proíba as pessoas de fumar em lugares públicos?". Proponha aos grupos que discutam a questão, tomem uma posição e escrevam um texto usando os elementos articuladores.

Fonte: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos (pág. 4)

Anexo 2 – Tabela para as atividades propostas na 7ª Oficina

10

Tabela para atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram xecutados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Fonte: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos (pág. 41)