

# COMO O ALUNO É LEVADO A PRODUZIR TEXTOS DE OPINIÃO EM SALA DE AULA

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA<sup>1</sup> (UFU)

## Resumo

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o aluno é levado a produzir diferentes gêneros, dentre os quais, a partir do 5º ano, principalmente, destacam-se os textos opinativos, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997; 1998) devem ser priorizados em sala de aula, uma vez que eles “favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24). Acreditando que a produção textual, oral e escrita, deve ser concebida como o sustentáculo da disciplina na qual ela se apresenta como obrigatória e que seu ensino deve se fazer a partir de pressupostos teóricos coerentes com o entendimento da língua como veículo de interação social, pretendemos apresentar e discutir a forma como estudantes brasileiros e portugueses, matriculados em diferentes anos do Ensino Fundamental (5º ao 9º) são levados a produzirem textos de opinião. Partimos da hipótese de que o fato de nesses textos predominar o tipo dissertativo (TRAVAGLIA, 2007) faz com que os professores brasileiros e portugueses adotem procedimentos semelhantes para levarem os alunos à produção textual. Os resultados indicam que tanto de um lado quanto do outro do Atlântico, os professores recorrem a, praticamente, às mesmas estratégias, o que resulta na formulação de um esquema formal, que é apresentado ao aluno como uma espécie de “receita”, que, se seguida, fará com que ele seja bem sucedido quanto à escrita de textos caracteristicamente opinativos.

**Palavras-chave:** ensino, língua portuguesa, texto de opinião.

## 1.0 Introdução

A escrita é uma atividade dotada de significativa complexidade, uma vez que, além de ela atrelar-se a fatores de ordem lingüística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos. Para se compreender o intrincado processo da escrita, é necessário, então, levar em conta uma série de elementos a ela associados, afinal, escrever, para a grande maioria dos usuários de uma língua, não é algo que flua naturalmente, bastando, para isso, que haja um contexto de produção. É como afirma Barbeiro:

[...] escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. Mesmo quando activado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários,

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – elismcm@gmail.com

contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto. (BARBEIRO, 2005, p.30).

Muitos aspectos do ensino da escrita têm sido debatidos em correlação com o domínio da língua materna, o que é compreensível, afinal o bom desempenho em língua materna pode ser avaliado com base, principalmente, no domínio de duas habilidades básicas: ler e compreender textos. Considerando, então, que ser bem sucedido numa determinada língua materna significa ler e compreender satisfatoriamente os diversos textos que circulam nas várias esferas de nossa sociedade, podemos afirmar que o modo como essas habilidades são contempladas em cenário escolar não vem obtendo resultados positivos. Em se tratando do ensino da escrita, especificamente, as realidades brasileira e portuguesa parecem não ser muito distintas, uma vez que em ambos esses contextos, vários estudos (CARVALHO, 1999; 2003, MEURER *et al*, 2005, BASTOS, 2001, COSTA VAL, 1999) apresentam dados que revelam a preocupante situação desse ensino, que, apesar de algumas tentativas de melhora, ainda apresenta várias falhas.

Os programas em vigor concedem à escrita um lugar relevante, o que se detecta imediatamente pela proposta de distribuição do tempo lectivo a atribuir a cada uma das componentes: vinte e cinco por cento do total, o mesmo que é proposto para a leitura ou para o bloco falar/ouvir e bastante mais do que é sugerido para a análise do funcionamento da língua. Tal constitui o reconhecimento da importância da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, do papel que a escola desempenha na sua aquisição e desenvolvimento. Isso acontece num momento em que toda a gente parece reconhecer que a expressão escrita da maioria dos alunos dos diferentes níveis e ensino é altamente deficiente, o que poderia indicar que, nesse campo, a escola, e, sobretudo, a disciplina de língua materna, não têm sido eficazes. (CARVALHO, 2003, p. 85-6).

Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Levando em conta os problemas comuns relativos ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, objetivamos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), perceber como os alunos do Ensino Fundamental, matriculados em escolas públicas portuguesas, são levados a produzirem textos de opinião em sala de aula.

Conscientes de que entender como os alunos do início do século XXI são levados a produzirem textos escritos em ambiente escolar não é uma tarefa simples, afinal a heterogeneidade é característica de todos os elementos envolvidos nesse processo, decidimos observar aulas de Língua Portuguesa, direcionadas a alunos do Ensino Básico ou Fundamental (5º ao 9º anos)<sup>2</sup>, matriculados em escolas públicas brasileiras e portuguesas<sup>3</sup>. Apesar de as observações terem sido feitas num contexto mais abrangente (a aula de Língua Portuguesa), nosso interesse voltou-se, especificamente, para o processo de produção escrita. Além da observação de aulas, coletamos e analisamos textos produzidos pelos alunos dos professores, cujas aulas foram alvo de observação. Acreditamos que a observação de aulas de Língua Portuguesa, somada à análise dos textos produzidos pelos alunos, possa contribuir para

---

2 As condições oferecidas pelas escolas com as quais mantivemos contato não favoreceram a observação das aulas no 7º ano, por isso não foi possível observar aulas ministradas para os alunos pertencentes a esse nível de escolarização.

3 Neste artigo apresentamos e discutimos apenas os resultados obtidos a partir das observações feitas nas aulas ministradas em território português.

que possamos compreender o processo de produção de textos de opinião em sala de aula.

Objetivando atingir o objetivo proposto, dividimos este texto em duas partes. Na primeira, fazemos algumas considerações a respeito do texto de opinião. Na segunda, apresentamos e discutimos os resultados alcançados a partir da observação das aulas no contexto selecionado.

### **1.0 – O texto de opinião: aspectos formais e discursivos**

Desde que o ensino brasileiro decidiu investir na formação do estudante, objetivando fazer com que ele se torne cidadão preparado para utilizar com proficiência a linguagem em suas múltiplas situações de uso concreto, a produção textual nas aulas de língua portuguesa, principalmente, passou a ser forte aliada do professor na tentativa de cumprir esse propósito, uma vez que a produção textual oral e escrita é imprescindível para o exercício da cidadania, argumento que justifica a necessidade de ela ser ensinada em sala de aula. Apesar de a produção de textos ser a principal atividade das aulas de língua portuguesa, é consenso entre os professores dessa disciplina que desenvolver a capacidade de escrita dos estudantes não é tarefa simples, o que exige boas estratégias de ensino, dentre as quais, há de se destacar, inicialmente, a abertura de espaço na sala de aula para a pluralidade discursiva, a partir da qual os estudantes terão contato com os gêneros que circulam nas diversas esferas de nossa sociedade. Considerando o fato de os gêneros serem inúmeros e, considerando ainda, que nem todos eles necessitam ser explorados em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) entendem que é dever da escola trabalhar os gêneros formais públicos, principalmente, uma vez que a partir deles é possível desenvolver aspectos da linguagem aos quais o estudante tem menos oportunidades de explorar.

A prioridade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas. Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas [...]. O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais instrucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175).

Dentre esses gêneros que devem ser ensinados na escola, destaca-se o texto de opinião, que, devido ao fato de ser essencialmente argumentativo, sua produção requer a capacidade não somente de selecionar argumentos, mas, principalmente, de usá-los de forma adequada e convincente. O trabalho com o texto de opinião é, portanto, uma valiosa oportunidade de levar o aluno ao efetivo exercício da cidadania, preocupação básica dos PCNLP (BRASIL, 1998; 1999a; 1999b).

Para Rojo, o artigo de opinião é um gênero “ em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação (...)” (ROJO, 2000, p. 226).

Com preocupação lexicográfica, Costa (2008, p.33) afirma que o texto ou artigo de opinião, publicado em jornal, revista ou periódico, traz a interpretação do autor a respeito de um assunto. O autor chama a atenção para o fato de a estrutura composicional desse gênero ser flexível o bastante para, muitas vezes, não coincidir

com a estrutura canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão) normalmente ensinada nas escolas.

Por meio das definições apresentadas, percebemos que a argumentatividade está inscrita no texto de opinião, tal qual está inscrita na própria linguagem, como defende Ducrot (1981, 1987, 1989), Koch (2003; 2008). De acordo com esse raciocínio, entendemos que existem diversas situações em que o estudante terá de usar sua capacidade de convencer/persuadir para fazer com que o(s) outro(s) adira(m), de algum modo, ao seu discurso. Segundo Travaglia (2003; 2007), os textos argumentativos podem ser classificados como *stricto sensu* e não *stricto sensu*. Nos primeiros, “o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele”. Nesse caso, o produtor é obrigado a mobilizar de modo explícito argumentos e recursos linguísticos apropriados para persuadir o interlocutor. Os segundos, por sua vez, o produtor vê o interlocutor como um cúmplice, o que dispensa o uso de marcas explícitas da argumentação.

Levando-se em conta, então, que a todo momento o falante recorre a alguma determinada estratégia de argumentação para a satisfação de suas necessidades discursivas, entendemos que os gêneros essencialmente argumentativos, como o texto de opinião, devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que esse trabalho pode contribuir para a formação crítica e cidadã do estudante. Como isso não pode ser feito de um ano para o outro, muitos autores defendem a necessidade de se valorizar diferentes aspectos da argumentação em sala de aula desde os primeiros anos da vida escolar da criança.

Parece ser consenso que o estudante, desde cedo, deve ser levado a produzir textos argumentativos, uma vez que ele, também muito cedo, está envolvido com situações argumentativas em diferentes esferas sociais pelas quais circula. Esse entendimento está presente em Dolz e Schneuwly (2004) que apresenta, por meio das sequências didáticas<sup>4</sup>, um caminho para se trabalhar os diversos gêneros ao longo da educação básica. Essa proposta, realizável em consonância com a consideração e obediência dos agrupamentos e a progressão dos gêneros, faz com que sejam explorados os múltiplos aspectos textuais-discursivos de um determinado gênero. Em se tratando do texto de opinião, o trabalho por meio das sequências didáticas, certamente, fará com que o estudante tenha um vasto conhecimento desse gênero, o que não se restringe à capacidade de reconhecer a configuração básica, constituída dos seguintes elementos estruturais: i) Contextualização e/ou apresentação da questão, seguida de sua discussão; ii) seleção de argumentos que sustentam o posicionamento assumido; iii) seleção de argumentos para rebater posicionamentos contrários; iv) sustentação da posição assumida; v) conclusão. Muito mais do que o reconhecimento dessa estrutura formal, os anos de contato com o gênero farão com que o estudante seja capaz de entender que, em se tratando de um texto de opinião: i) o produtor estará diante de uma situação conflituosa ou controversa, que, por isso, possibilitará posicionamentos distintos; ii) o produtor tem de se manifestar quanto ao tema em discussão, posicionando-se favorável ou contrariamente a ele; iii) o produtor tem de saber selecionar e organizar os argumentos a serem apresentados de modo convincente; iv) o produtor deve ser astuto o suficiente para conseguir fazer uma espécie de “diagnóstico” do(s) outro(s), o qual o ajudará a fazer uma previsão acerca de seu posicionamento. A junção dos aspectos textuais aos discursivos é, desse modo, crucial tanto para a produção quanto para a compreensão do texto de opinião.

---

4 As sequências didáticas são “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

### 3.0 Como os alunos são levados a produzirem textos de opinião: uma amostra da realidade das salas de aula de Portugal

Tendo como referência as hipóteses e os objetivos de pesquisa, adotamos a metodologia descritivo-analítica. Com base nesse tipo de pesquisa, o primeiro procedimento metodológico consistiu na observação de aulas de Língua Portuguesa, ministradas para alunos do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico, em escolas públicas da cidade de Braga-PT. A observação poderia ter sido feita em qualquer das disciplinas da grade curricular desses ciclos, afinal, teoricamente, a escrita deve ser trabalhada em todas as disciplinas escolares. No entanto, tradicionalmente, essa prática, apesar de nem sempre ocupar o tempo merecido, é parte constitutiva da disciplina Língua Portuguesa, que reúne em si distintas áreas, dentre as quais se inclui a escrita. Considerando essa tradição e, partindo da hipótese de que é na disciplina Língua Portuguesa que os alunos escrevem com maior frequência é que optamos pela observação dessa e não de outra disciplina.

Após o contato estabelecido com as escolas e com os professores, foi-nos autorizada a observação das aulas. Para não interferir no desenvolvimento das atividades já previstas, os professores das turmas observadas indicaram a época ideal para as observações, o que não coincidiu com o período de preparação e aplicação de qualquer tipo de avaliação. Desse modo, durante o mês de março de 2013<sup>5</sup>, observamos aulas ministradas pelo professor A para as turmas do 7º e 9º<sup>6</sup> anos e durante o mês de maio de 2013, observamos as aulas ministradas pelo professor B, para as turmas de 5º e 6º anos.

As observações revelaram que, quando o objetivo é fazer com que os alunos produzam textos opinativos escritos, os dois professores, responsáveis pelas aulas que foram observadas, adotam estratégias parecidas, o que se justifica se considerarmos que todos eles obedecem fielmente aos manuais escolares (livros didáticos), material que implica em custos significativos para as famílias portuguesas e que é produzido de acordo com as diretrizes educacionais nacionais. As atividades que fazem parte da disciplina Língua Portuguesa são distribuídas em três grupos: leitura; escrita e conhecimento gramatical, sendo que o primeiro e o segundo grupos são trabalhados de forma integrada, o que significa que, normalmente, a produção escrita é decorrente dos textos lidos pelos alunos, sejam eles pertencentes ao manual didático, sejam obras literárias que constam do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Para levarem os alunos do 9º ano à escrita, o professor A partiu do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa, trabalhado em aulas anteriores. Tendo, portanto, como motivação esse poema, o professor pediu que os alunos produzissem um texto de opinião. O contexto para essa produção foi o seguinte: “*Escreva um texto de opinião, que pudesse ser publicado num jornal escolar, no qual apresente as vantagens que o sonho tem não só na vida pessoal, mas também na de uma nação, tentando convencer os jovens da necessidade de sonhar para mudar a sociedade atual.*” Os alunos do 7º ano, por sua vez, também foram levados a produzirem um texto de opinião. Porém, respeitando tanto o nível de escolarização quanto as orientações do manual escolar adotado, o professor orientou a produção textual sem mencionar o termo **texto de opinião**. Tendo como referência a obra literária “*História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*” (de Luiz Sepúlveda), que os alunos estavam lendo, ele direcionou a

---

5 É importante dizer que os resultados da pesquisa independem do número de aulas observadas, uma vez que, como os próprios professores afirmaram, a rotina de escrita é sempre a mesma, o que muda são os textos a serem produzidos, não os métodos.

6 Os professores atuam nas escolas Francisco Sanches e Lamações, ambas públicas e situadas em Braga-PT.

produção textual escrita por meio da proposição da seguinte questão: “*Conseguirás Zorbas cumprir todas as promessas?*” e indicou as seguintes possibilidades: “*Penso que sim/não – por várias razões: Em primeiro lugar...; Depois...; Por fim...*”. Além dessas indicações, o professor disponibilizou o seguinte roteiro para a classe: “*Constrói um texto em que predomine a primeira pessoa do singular e em que o presente do indicativo esteja devidamente assinalado; revê o texto, tendo em conta: a ortografia; a acentuação; a construção frásica, a pontuação; a organização dos parágrafos e o desenvolvimento lógico das ideias*”.

Antes de os alunos começarem a escrever, o professor lembrou-os das etapas da produção escrita, segundo o modelo de Flower e Hayes (1981)<sup>7</sup>. O professor mencionou a relevância de se planejar o texto, de se fazer uma espécie de esboço antes de se começar a redigir o texto. A referência a essa etapa da escrita revela a concepção de escrita desse professor, o que sinaliza para um trabalho de escrita e reescrita textual.

Transcorrido o tempo de aproximadamente 30 minutos, o professor pediu para que os alunos fossem à frente da classe e lessem os textos para os colegas. Percebemos que essa é uma prática rotineira relativamente às aulas de produção textual escrita, pois os alunos, um após o outro, levantavam-se, colocavam-se à frente dos colegas e liam, em voz alta, os textos produzidos. Terminada a leitura, o professor pediu para que os colegas se pronunciassem a respeito do texto lido, emitindo argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis em relação ao texto apresentado. O professor complementava os comentários emitidos pelos colegas e pedia para que o produtor do texto lido levasse em conta, no momento da revisão do texto, tudo o que foi observado.

O processo de escrita encerra-se, para o professor A, com a apreciação dos textos produzidos e lidos pelos alunos. Excetuando o pedido do professor A para que os alunos considerassem os comentários feitos, no momento da revisão do texto, não se verificou nenhuma outra orientação que levasse à reescrita do texto. Assim, podemos afirmar que o processo de escrita não cumpre o ciclo proposto por Flower e Hayes (1981), uma vez que ficam excluídas tanto a revisão crítica quanto a reescrita do texto, duas etapas imprescindíveis para a melhoria da qualidade do texto produzido.

O professor B, por sua vez, trabalhou, durante as aulas observadas, uma produção textual a partir do poema “Mar português”, de Fernando Pessoa. Após os alunos lerem, discutirem e analisarem o poema, o professor pediu para que eles escrevessem um texto, dando a opinião sobre o poema de Pessoa. Como não houve orientações para a produção, os alunos produziram, em pouco tempo, um texto muito curto. Em seguida, os textos foram lidos para os colegas, sem que o professor ou os colegas fizessem comentários a respeito das opiniões veiculadas.

Para se compreender o processo de escrita e reescrita de textos produzidos por alunos em fase de escolarização, para além da observação de aulas, é necessário, obviamente, o contato com os textos produzidos pelos alunos. Embora, a observação das aulas tenha indicado que a reescrita não recebe atenção por parte dos professores, decidimos recolher, organizar e analisar os textos produzidos pelos alunos do professor A<sup>8</sup>. Considerando que esse professor tem 52 alunos, distribuídos nas duas turmas, cujas aulas foram observadas, nosso *corpus* foi constituído com 42<sup>9</sup> textos de opinião.

O objetivo desse último procedimento de pesquisa era perceber como os alunos produzem textos. Para isso, consideramos os seguintes aspectos do processo de

---

7 O modelo apresentado por esses autores concebe a escrita como um processo constituído das seguintes etapas: planeamento/planificação, textualização/redação e revisão.

8 O contexto de escrita apresentado pelos professores B e C não favoreceu a recolha e análise dos textos produzidos pelos alunos, durante as aulas observadas.

9 Alguns alunos faltaram e outros deixaram de entregar o texto ao professor.

produção textual escrita: a) os alunos obedecem a determinado modelo de escrita? b) as orientações do professor são seguidas? c) como é o processo de reescrita dos textos?

Tendo em vista o contexto acima delineado, os resultados obtidos a partir da análise do *corpus* indicam que a reescrita do texto é uma etapa pouco significativa para o processo de escrita, uma vez que reescrever o texto, para os alunos, consiste apenas em “passar o texto a limpo”, ou seja, reproduzir o texto tal qual ele foi apresentado em sala de aula, para que ele possa ser entregue ao professor. Como essa transcrição não significa a reflexão crítica que visa a melhorar o texto, as observações e comentários feitos tanto pelo professor quanto pelos colegas foram desprezados pelo aluno.

Se, por um lado, as orientações do professor, destinadas à melhoria do texto, não foram consideradas no momento de reescrita do texto, por outro lado, as orientações que resultam na adoção do esquema lingüístico-formal foram, rigorosamente, obedecidas. Essa obediência fez com que todos os textos apresentassem exatamente a mesma estrutura composicional, realidade que causa a ilusão de que os 42 textos coletados e analisados são apenas um. Tanto é verdade que 64% dos textos foram iniciados com o uso do modalizador **na minha opinião**, 83% apresentam apenas um argumento para defenderem determinado ponto de vista e 38% foram concluídos a partir do uso da expressão **em suma**. Esses resultados, semelhantes aos apresentados por Mesquita (2012), comprovam que o processo de escrita em sala de aula funciona mais ou menos como uma fábrica, em que os alunos (trabalhadores) têm a missão de produzirem textos (produtos) que se encaixem num determinado formato. Embora não se possa negar que os gêneros possuam determinadas características formais e discursivas, a valorização excessiva e o apego a fórmulas, que se baseiam exclusivamente nas primeiras, criam a ilusão de que, se obedecidos critérios previamente definidos, teremos sido bem sucedidos quanto à produção do exemplar de qualquer gênero que desejarmos.

As observações das aulas e de todo o contexto da produção de textos, a consideração do material didático utilizado pelos professores e a análise dos textos produzidos pelos alunos nos permitem afirmar que o processo de escrita nas escolas públicas portuguesas, de acordo com o contexto especificado, assemelha-se, até certo ponto, ao processo de escrita em escolas públicas brasileiras. Quando o objetivo é fazer com que o aluno produza textos escritos, os métodos utilizados pelos professores apresentam as seguintes etapas:

- i) Instruções/orientações para a produção do texto (tema; procedimentos);
- ii) Determinação do tempo para a produção;
- iii) Leitura, em voz alta, dos textos produzidos;
- iv) Comentários dos colegas e do professor acerca do texto produzido e lido;
- v) Pedido, do professor, para que o texto seja reescrito com base nos comentários feitos em classe.

É curioso observar que essas etapas parecem ter se tornado constitutivas do processo de escrita, na medida em que elas não variam conforme o texto a ser produzido. Foi o que verificamos nas quatro turmas em que os textos analisados foram produzidos. As semelhanças observadas no que diz respeito ao modo como os professores preparam os alunos para produzirem os textos revelam um processo padronizado de escrita, ou seja, os professores, independentemente, das especificidades do texto a ser produzido, adotam uma espécie de esquema lingüístico-formal, que os alunos têm de obedecer rigorosamente, para que a produção textual seja bem sucedida. Essa conduta revela forte apego à concepção tradicional de texto, em que esse era considerado como um produto. Como resultado desse processo, os alunos produzem textos muito parecidos uns com os outros. A obediência ao esquema lingüístico-formal formulado pelo material didático e endossado pelos professores é o que faz com que

todos os textos pareçam o mesmo. Para além dessa escrita “de massa”, esse esquema anula os traços individuais do processo de escrita, o que traduz a falsa realidade de que para se produzir um texto escrito, basta obedecer a um molde pré-fabricado desse texto. Desse modo, o processo de escrita caracteriza-se como uma espécie de “ritual”, em que os resultados são os mesmos, independentemente da teoria que subsidie o trabalho com a escrita em sala de aula.

No tocante à realidade portuguesa observada, como acontece com muitas realidades educacionais, a escrita apresenta aspectos negativos e positivos. Verificamos que a forte adesão à teoria cognitivista, representada pelo modelo proposto por Flower e Hayes (1981), é, até certo ponto, obedecido, uma vez que nem todas as etapas são trabalhadas, como a revisão crítica, por exemplo, como já mencionado. Juntamente com a perspectiva cognitivista de escrita, percebemos grande preocupação dos professores com a tipologia textual, que, por ser muito valorizada, acaba por direcionar a produção textual de tal modo que o aluno acredita que o que produz é uma **argumentação** e não um exemplar de gênero predominantemente argumentativo. Essa percepção é decorrente do modo como o professor valoriza a estrutura formal canônica dos textos argumentativos: apresentação do tema; apresentação/defesa dos argumentos e conclusão. Desse modo, se considerarmos que os professores privilegiam os aspectos formais tanto da perspectiva cognitivista da escrita quanto da perspectiva tipológica dos textos, podemos dizer que, por um lado, o processo de escrita é ainda bastante mecânico e ritualizado, na medida em que o aluno não é preparado para que possa se sentir como produtor de texto, responsável por um discurso, que, juntamente com os outros discursos que circulam na sociedade, é transformador. Mas, por outro lado, considerando que o texto é um dos veículos responsáveis pela transmissão de ideias e que, portanto, ele não deve ficar circunscrito aos limites da escola, entendemos que, embora os textos produzidos durante as aulas observadas não façam parte de um contexto real de produção, a estratégia (usada tanto pelo professor A quanto pelo professor B), que consiste em incentivar o aluno a ler seu texto para os colegas, que têm, após a leitura, a missão de avaliarem o texto, é uma boa maneira de se fazer com que os alunos (nos papéis de produtores e ouvintes) i) adquiram olhar crítico tanto para o seu próprio texto quanto para o texto do outro; ii) saibam emitir, de forma respeitosa, julgamentos de valor direcionados ao texto do outro; e iii) acostumem-se com a exposição de sua imagem e de suas ideias.

Encerradas as fases de observação das aulas e de análise dos resultados, podemos dizer que, embora tenha havido grande evolução no processo de escrita tanto no Brasil quanto em Portugal, acreditamos que haja, ainda, um longo percurso, para que a escrita em sala de aula se configure, definitivamente, como um processo transformador, que pode fazer com que o aluno se entenda como cidadão ativo, capaz de produzir diferentes e variados textos escritos e orais para satisfazer inúmeros propósitos discursivos.

Finalmente, é preciso dizer que os resultados aqui apresentados correspondem ao contexto observado, o que não significa, obviamente, que a escrita seja conduzida exatamente da forma descrita por todos os professores de todas as escolas de Portugal.

#### **4.0 Considerações Finais**

Contribuir para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em território brasileiro tem sido o objetivo de muitas pesquisas desenvolvidas, principalmente, a partir de 1980, quando também foram publicados e distribuídos os PCNLP (BRASIL, 1997;1998). O olhar que coloca em evidência a situação desse ensino, apesar de revelar



certos avanços, tem revelado, também, fragilidades e deficiências, o que significa que ainda existem aspectos do ensino de Língua Portuguesa que carecem de estudos. Considerando essa necessidade é que decidimos voltar a atenção para o ensino da escrita em um contexto escolar diferente do brasileiro. Entendemos que a observação de diferentes realidades e práticas pedagógicas pode contribuir para a reflexão e, conseqüentemente, para a melhoria de nossas próprias práticas. Nesse sentido, ao cabo desta pesquisa, em que objetivávamos perceber como é o processo de escrita e reescrita de textos em salas de aula de escolas públicas da cidade de Braga-PT, concluímos que os professores utilizam os mesmos métodos para levarem os alunos à produção escrita e que a reescrita não é entendida como etapa do processo de escrita.

Acreditamos que esses resultados estejam associados ao modo como professores e alunos concebem a entidade **texto**, o que, indiretamente, revela o modo como esses sujeitos concebem a escrita. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo dialógico e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais. Entendendo, ainda, que a produção textual, oral e escrita, é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino e aprendizagem é construído e que, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a pluralidade discursiva em sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas, assumimos a necessidade da adoção de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, uma vez que adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem (BAKHTIN (1997); BRONCKART (1999)).

## 5.0 Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBEIRO, L.F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALHO, J.A.B. et AL (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Universidade do Minho: Braga, 2005, pp: 27-48.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**". In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUCSP, 1999.

- \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. (2012). **Metas curriculares de ensino básico:** 1º, 2º e 3º ciclos. Lisboa.
- CARVALHO, J. A. B. **O Ensino da Escrita:** da teoria às práticas pedagógicas. Braga: C.E.E.P. - Universidade do Minho, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Escrita:** percursos de investigação. Braga – PT: Universidade do Minho. 2003.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUCROT, O. **Provar e dizer:** leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global, 1981. 264 p.
- \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito.** Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. 222
- \_\_\_\_\_. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem.** Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 13 – 38.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, USA, v. 32, n. 4. p. 365-387, dez. 1981.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. Argumentação e linguagem. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MESQUITA, E. M. C. O uso de conectores em textos de opinião. In: **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758, pp. 1-11.
- MEURER, J.L., BONINI, A, MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- Ministério da Educação. **Programas de Português do Ensino Básico.** Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.
- ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras – Educ, 2000.
- TRAVAGLIA, L.C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. Alfa: **Revista de Linguística.** , v.51, p.39 - 79, 2007.