

A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM SALA DE AULA: DIRETRIZES

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/CCAA)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fundamental apresentar uma sequência didática que visa ao desenvolvimento, principalmente em estudantes do ensino médio, da habilidade de redigir textos argumentativos bem-sucedidos quanto às suas intenções comunicativas. Para tanto, defende um fazer pedagógico que busca se aproximar, ao máximo, da versão “real” da escrita, concebida como prática social. A proposta aqui delineada destaca duas ações a serem acolhidas pelo professor: *motivar* o aluno a argumentar e *orientá-lo* na confecção do texto.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Argumentação.

1. Considerações iniciais

“Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. Todos conhecemos essa legenda muito usada nos livros e filmes de ficção para alertar o leitor ou o espectador ingênuo de que tudo aquilo é “de mentira”, inventado. É justamente com essa frase que a professora e pesquisadora argentina Delia Lerner (2002), em sua inspiradora obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, dirige uma categórica crítica ao modo como a escola costuma abordar a leitura em seu território: excessivamente apartada dos usos sociais que fazemos dela. Assim, a versão escolar da leitura aproxima-se de uma ficção, de um simulacro. Infelizmente, penso que o mesmo possa ser dito em relação ao trabalho com a escrita em grande parte dos nossos colégios: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”.

Uma explicação para o problema, segundo a própria Lerner, com base nas ideias do educador e matemático francês Yves Chevallard, encontra-se no fenômeno da *transposição didática*, comum às variadas disciplinas curriculares. De acordo o teórico, existe, para todos os objetos de ensino, uma versão “autêntica”, real, não escolarizada. Quando transferidos, porém, para as salas de aula, esses conteúdos ou práticas sociais sofrem, inevitavelmente, alterações, já que “a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo” (*Ibidem*, p. 34). De fato, o professor, em seu trabalho diário, seleciona determinados conteúdos (ou seja, rejeita outros), aborda-os sob apenas uma ou outra perspectiva, divide-os em partes, distribui essas partes em dias e aulas e as hierarquiza em graus de dificuldades, facilitando sua assimilação pelo aluno. O resultado, contudo, é um objeto de ensino fragmentado e bastante diferente da sua primeira versão. Desse modo, as atividades de produção de textos propostas em grande parte das aulas de língua portuguesa modelam uma versão escolar da escrita distinta, em grau maior ou menor, da escrita como prática social.

2. A versão escolar da escrita

A escola, segundo um comentário inusitado do professor Alcir Pécora (2002, p. 51), faz com que a escrita “tome os ares congelados de um museu”, recanto privado das múmias. Isso porque, na maioria dos casos, as atividades de sala de aula “envelhecem” a linguagem, limitando sua diversidade de usos e elasticidade de formas à famigerada produção em massa das condenáveis “redações”, inseridas na maratona de preparação para vestibulares e outros concursos.

A redação, quase sempre, desdobra-se em somente duas versões: a narração e a dissertação, sendo a primeira mais comum no ensino fundamental, e a segunda no médio, quando se espera que o aluno tenha maior conhecimento de língua e de mundo para sustentar um ponto de vista sobre um tema imposto. Subjacente a essa prática, no entanto, encontra-se uma confusão teórica entre as concepções de tipologia e de gênero do discurso, há décadas esclarecida pela linguística textual.

Os tipos – limitados a cinco ou seis, dentre os quais se encontram a dissertação e a narração – não são textos empíricos ou concretos, já que consistem em sequências teoricamente marcadas por propriedades linguísticas que se materializam apenas quando articuladas na constituição dos gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2010). São os gêneros, na verdade, os inúmeros textos materializados com que nos comunicamos no dia a dia, sendo definidos por funções sociocomunicativas que desempenham em dada esfera de atividade humana.

Assim, solicitar ao estudante a escrita de uma narrativa ou de uma dissertação diz muito pouco, já que vários gêneros do discurso podem ser classificados, pelo critério de predominância, em narrativos ou dissertativos. O comando da atividade, portanto, precisa definir o gênero a ser produzido pelo aluno. A solução parcial para esse imbróglio é assumir a redação escolar como mais um gênero do discurso (MARCUSCHI, 2005). Disse “parcial” porque, mesmo ganhado *status* de gênero, a redação apresenta peculiaridades em suas condições de produção que dificultam o pleno desenvolvimento da competência comunicativa do discente, o que reforça o coro para o seu banimento das salas de aula.

Em oposição à grande maioria dos gêneros – que desempenham papéis sociocomunicativos relevantes aos olhos de quem os produziu e dirigem-se a um ou mais interlocutores engajados no processo de interação – a redação mostra-se circunscrita ao ambiente escolar, assumindo um propósito marcadamente disciplinar e pedagógico. Em outras palavras, a redação foi criada *pela e para* a escola. (BUNZEN, 2006)

Em síntese, esse gênero tipicamente escolar não cumpre (ou cumpre em partes) as cinco condições para a existência de um autêntico evento comunicativo. (GERALDI, 1997)

1ª condição:

Se tenha o que dizer

Defenderei mais adiante a pesquisa e a leitura minuciosa como etapas indispensáveis à escrita de um texto predominantemente argumentativo ou dissertativo, para que o seu autor *tenha o que dizer*. Isso demanda, porém, tempo e esforço, incompatíveis com uma prática pedagógica que acredita ser possível redigir um texto dessa natureza em apenas uma hora, e tendo somente os recursos disponíveis na sala de aula, com pouco acesso às variadas fontes de informação. O resultado de uma escrita apressada e irrefletida tende a ser uma redação com baixíssimo grau de informatividade, que acrescenta ao leitor poucas

(às vezes, muito poucas mesmo) informações novas e relevantes, já que pautada em clichês, em ideias estereotipadas, nas quais se camuflam preconceitos.

2ª condição:

Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer

Todo discurso é marcado por uma intencionalidade, um querer-dizer. De fato, em condições “normais” de interação, ninguém fala ou escreve sem ter um porquê, que interfere inclusive na configuração da materialidade linguística do texto. No caso da redação escolar, entretanto, o que motiva sua produção é principalmente a necessidade de comprovar um conhecimento, seja para conseguir pontos para a prova, seja para ingressar no ensino superior. Escrever transforma-se, nessas situações, em exercício, em treino, em um “ajuste de contas” por meio do qual o estudante mostra ao professor que é capaz (ou não) de discorrer sem digressões sobre um tema, de obedecer à gramática normativa, de usar meia dúzia de conectivos (de preferência, rebuscados), de apontar soluções prontas e práticas para problemas sociais complexos (legado do ENEM) etc. O que leva o estudante a enfrentar o papel em branco não é “nenhuma crença de que ali esteja uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 2002, p. 85). Tudo se limita a “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

3ª condição:

Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer

É famosa entre nós a crítica feita pelo professor Luiz Percival Leme Britto (2006) à ausência (ou escassez) de interlocução nas redações – certamente o maior dos males. Não podemos nos esquecer de que a linguagem é genuinamente interlocutiva, dialógica, já que não se pode conceber um enunciado que não seja dirigido a alguém. Esse interlocutor, por sua vez, não é neutro, não se resume na figura do receptor da mensagem, pois é com base na imagem que fazemos dele que construímos nossos enunciados, tomamos decisões linguísticas, definimos o que deve ou não se explicitar na superfície textual. Por isso, não saber com precisão a quem se dirige compromete a eficácia do texto, sua textualidade. Quando se pensa, porém, nas redações escolares, constata-se que o papel de interlocutor é ocupado quase que exclusivamente pelo professor, que tende a exercer seu poder de corretor e, em vez de cooperar na interação, de se engajar nela, mostra-se como representante de todo o poder da instituição escolar e censura os alunos que não cumprem com êxito a atividade solicitada.

4ª condição:

O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz

Para se constituir sujeito do seu texto, do seu discurso, o indivíduo precisa engajar-se no processo de interação, assumindo um caráter ativo na produção de sentidos dos textos que compõe em relações dialógicas. No entanto, quando não há propósitos comunicativos relevantes em jogo, quando não há um interlocutor empenhado na troca verbal, o enunciativo torna-se também “assujeitado”, embuído de uma “não consciência”, de uma “não vontade”. Nessas condições, típicas no contexto escolar, “quem fala, de fato, é um

sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que em dado momento ocupa o papel de locutor, é dependente, repetidor” (KOCH, 2006, p. 14).

5ª condição:

Se escolham as estratégias para se dizer

Por fim, ajustando-se aos fatores contextuais anteriores, o falante ou o escritor toma suas decisões linguísticas quanto à composição do seu texto, desde a escolha de um vocábulo, passando pela sua ordenação na frase, até a decisão de qual gênero do discurso usar. Tais escolhas são estratégicas porque visam a determinados efeitos de sentido frente ao público-alvo (KOCH, 2006). Na composição de uma redação tipicamente escolar, contudo, em vez de realizar escolhas estratégicas, os alunos costumam se submeter a meces, a “dogmatismos”, além de seguirem, quase invariavelmente, uma estrutura rígida de organização dos parágrafos, uma fórmula, a ser preenchida com frases e argumentos, ainda que desconexos ou redundantes. Consequentemente, as escolhas linguísticas em uma composição escolar servem mais para impressionar e comprovar um (possível) conhecimento do que para deixar o texto mais eficiente em sua ação sociocomunicativa.

Não faltam argumentos, portanto, para comprovar que a versão escolar da escrita, baseada no apelo às redações, afasta-se consideravelmente do uso social que fazemos dela em contextos reais de comunicação.

3. A escrita como prática social

Para usar efetivamente a escrita, um indivíduo não deve ser apenas alfabetizado, ou seja, não deve somente conhecer o alfabeto, as letras que compõem a materialidade das palavras. Mais importante que isso é mostrar-se *letrado*, isto é, apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita, localizando-se no mundo, estabelecendo relações pessoais, desenvolvendo competências profissionais. Letramento é, então, “descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delimitar o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2010, p. 43).

Nas interações diárias, nas descobertas pela linguagem, produzimos desde gêneros discursivos mais simples, que cumprem finalidades imediatas e cotidianas, por isso chamados de *primários* – conversas, bilhetes, torpedos, mensagens de celular –, até gêneros mais aprimorados, inseridos em “um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito” (BAKHTIN, 2010, p. 263). Exemplos desses últimos, conhecidos como *secundários*, são os artigos científicos, os editoriais, as reportagens, os textos publicitários, as obras literárias etc.

Resta-nos a pergunta: com quais finalidades recorreremos a esses gêneros, principalmente os secundários, em contextos extraescolares significativos? Em outros termos: por quais razões fazemos uso da escrita em nossa “vida real”, fora da escola?

A resposta mais óbvia talvez seja aquela que opõe a escrita à fala: *escrevemos para fixar e registrar uma ideia, para não esquecê-la*. Ainda que hoje se defenda uma visão não antagonista entre essas modalidades, haja vista a existência de gêneros híbridos, não podemos negar uma diferença muito nítida entre as duas: enquanto a fala é volátil, a escrita deixa vestígios, materializa-se, permitindo consultas posteriores e retomadas, o que é indispensável para o aprimoramento das ideias e a produção do conhecimento.

A escrita pode mesmo servir para nos immortalizarmos por meio das palavras, como explica o poeta carioca Armando Freitas Filho, em um depoimento colhido por José Domingos de Brito (2008a, p. 51): “Escrevo para não sumir do mapa, para deixar alguma marca por menor que seja. Eu acho que o livro é uma coisa que fica, é uma coisa escrita, que pode sobreviver, não só à gente, mas sobreviver ao momento”.

Embora válida, tal resposta à pergunta lançada não tira o protagonismo desta outra: *escrevemos para compreender*. De fato, a grande maioria dos gêneros discursivos que nos rodeiam, com destaque para os secundários, permite-nos organizar nosso pensamento, refletir sobre questões que nos incomodam. Por meio dos textos, entendemos (provisoriamente) nossa *realidade interior*, numa espécie de “psicanálise dos pobres”, como declara Carlos Drummond de Andrade ao definir a si mesmo: “Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada” (*Ibidem*, p. 63). Cria-se uma possibilidade de dar forma às nossas experiências, para serem assimiladas mais facilmente.

Ao escrever, tentamos ainda compreender nossa *realidade exterior próxima*. Trata-se de uma oportunidade de construirmos opiniões (também provisórias) sobre temas polêmicos da agenda social – uma tarefa árdua, que requer tempo, esforço, debates e reelaborações. Durante o processo, fazemos descobertas, atinamos com outras perspectivas, ampliamos nossa bagagem de saberes, mudamos até de opinião, já que o pensamento não é uma “coisa” pronta e completa, mas sim um movimento sempre submetido a redefinições. Nesse sentido, “escrever significa registrar os caminhos da reflexão” (BERNARDO & CARVALHO, 2000, p. 55).

No entanto, encarar a escrita como atividade extremamente relevante em que se produz conhecimento, em oposição a uma prática escolar mecânica e inócua, demanda o exercício de *duvidar*, que pressupõe o hábito de perguntar, de questionar. E a escrita será sempre uma resposta a essas questões.

4. Outra versão escolar da escrita

Nesse ponto, o artigo passa a desenvolver mais objetivamente seu propósito: *sugerir uma sequência de trabalho com a escrita na escola*. Óbvio que não se trata de uma intenção inédita (nem perto disso), pois o mesmo já foi realizado com sucesso por alguns dos autores listados nas referências e muitos outros colegas de profissão. Então o que justifica o presente esforço? Em primeiro lugar, a necessidade de falar novamente, de enfatizar os problemas existentes e propagar ainda mais as conclusões das pesquisas acadêmicas na área. Todo esforço é bem-vindo. Além disso, vejo nesse texto um espaço para compartilhar experiências, pois o que relatarei vem sendo aplicado em turmas de ensino médio e de graduação, com alunos de primeiro período, há pelo menos três anos.

Durante o processo, percebi a necessidade de, em vez de focar as redações tradicionais, priorizar a leitura e a escrita de *artigos de opinião*, gênero discursivo secundário do universo do argumentar acessível ao grande público e com características em comum com a dissertação do vestibular, o que justifica sua escolha. Porém, devido à existência insuperável da transposição didática, o artigo de opinião, ao ser levado para a sala de aula, saindo do seu domínio discursivo habitual (o jornalístico), assume propósitos didáticos e, conseqüentemente, artificializa-se. Nosso esforço como professores, portanto, consiste em reduzir ao máximo essas modificações em suas propriedades sociocomunicativas, criando uma versão menos fictícia para a escrita no ambiente escolar.

4.1. Motivar a escrita

Se nos observarmos em nossas interações diárias, constataremos que somente produzimos textos orais e escritos e, mais especificamente, somente entramos em um “movimento argumentativo”, quando somos provocados, quando alguém ou algo “nos alfineita”, quando, enfim, temos um problema a ser resolvido, um “inimigo” a combater.

Várias situações reforçam isso. Certa vez, em um ônibus na cidade do Rio de Janeiro, um homem franzino trajando roupas muito pobres e sujas foi proibido de entrar no coletivo por parte dos próprios passageiros, mesmo tendo o dinheiro da tarifa. Humilhado, desistiu de embarcar. As pessoas presentes contrárias à atitude dos outros passageiros (eu era uma delas) começaram a questioná-los, levantando vários argumentos para comprovar que tudo não passava de preconceito. Os criticados responderam às provocações, e o resultado foi um debate durante a viagem (milagrosamente sem violência verbal ou física).

Na escrita, o funcionamento é o mesmo. Lembro-me do dia em que foi ao ar o final da novela *Amor à vida* (Rede Globo, 2014), quando dois personagens masculinos, homossexuais assumidos, beijaram-se, marcando a primeira cena de beijo *gay* da televisão brasileira. Imediatamente, surgiram diversas postagens no *Facebook*, comentando o fato – na maioria dos casos, com textos longos, interessantes e bem redigidos. Criou-se, então, um instigante espaço para debater diversidade sexual. E não me recorro de nenhum dos autores – muito deles meus alunos ou ex-alunos – reclamarem da atividade (espontânea) de escrever textos argumentativos.

As interações no ambiente acadêmico não se mostram diferentes. Afinal, por que pesquisamos, senão para tentar mudar determinado aspecto da realidade que nos incomoda? Parte do meu interesse pela busca de metodologias para produção textual nas escolas surgiu ainda na graduação, quando ouvi uma professora declarar que não adianta ensinar aluno a escrever, já que somente consegue essa façanha quem nasce com a vocação ou tem pais “cultos” (nessas condições, eu já seria incapaz).

Estudiosos do assunto reforçam e explicam tais constatações empíricas. Christian Plantin (2008, p. 64), por exemplo, afirma que “só nos engajamos na argumentação pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos opondo”. Já Patrick Charaudeau (2009, p. 205) aponta como primeiro requisito para a argumentação a existência de “uma proposta sobre o mundo que *provoque* um questionamento em alguém, quanto à sua legitimidade” [grifo meu]. Entendo que essa proposta precisa ser suscetível a divergências, a embates, permitindo a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista. Assim, dificilmente alguém levantaria um debate sobre temas quase consensuais (raros), como “A importância da água” (há quem acredite que a água seja irrelevante?).

Portanto, a primeira etapa do nosso trabalho, com o objetivo de criar um espaço nas escolas para atividades de produção textual mais relevantes e significativas, consiste em *motivar* a escrita do aluno. Para tanto, sugiro três procedimentos:

- levar para a sala de aula vídeos de curta duração que exponham situações reais polêmicas e revoltantes, criando a necessidade de respondermos, de (re)agir contra. O *Youtube*, sem dúvida, é a melhor fonte. Devemos ter apenas o cuidado de não exibir cenas impróprias ao público-alvo;
- apresentar aos estudantes textos escritos que também motivem uma reação verbal. Normalmente, esses exemplos pertencem ao domínio jornalístico. Um gênero discursivo muito adequado a esse propósito é a carta do leitor, quase sempre bastante objetiva, polêmica e envolvendo temas atuais. Lembro-me de uma a que recorri algumas vezes: nela, uma senhora de Copacabana critica a prefeitura por ter

se esquecido de “recolher das ruas” (termo usado por ela) o lixo e os moradores de rua (!). É importante que tais textos, além de polêmicos, sejam curtos e tenham uma linguagem simples. Caso contrário, corre-se o risco de desviar a atenção para questões menos relevantes no momento;

- lançar perguntas aos alunos durante a leitura ou exibição dos textos motivadores, despertando-lhes dúvidas, aguçando sua curiosidade e criando uma postura de questionamento frente ao que leem ou assistem. Sem curiosidade, sem dúvidas, não há estudo, não há argumentação. Bernardo e Fonseca (2000, p. 62) reforçam: “Perguntas, sempre perguntas. Perguntas são sempre necessárias. Perguntar ao leitor, num primeiro momento, pode vir a criar a necessidade de ele mesmo se perguntar”. Caso a questão lançada em uma aula seja o alto custo das passagens nos transportes públicos cariocas, caberá talvez a indagação: “Qual seria um valor de passagem justo?”. São basicamente essas reflexões iniciais que servirão de combustível para as necessárias pesquisas realizadas pelo aluno com o intuito de garantir ao seu artigo de opinião um adequado grau de persuasão e informatividade.

Resta ainda uma sugestão, agora quanto à escolha dos assuntos a serem polemizados nas aulas: priorizar temas em destaque na “agenda social”, nas manchetes dos jornais e que também estejam próximos à realidade concreta dos estudantes. Logo, talvez não seja interessante, em um primeiro momento, abordar a crise na Ucrânia, por exemplo. Valem também temas locais que, mesmo ausentes na grande mídia, mostram-se muito pertinentes para os discentes: problemas urbanos no bairro em que residem, aumento exorbitante no preço dos produtos da cantina da escola etc.

Acredito não ser o objetivo maior da motivação definir o gênero do discurso a ser produzido pelo aluno nem mesmo o público-alvo do texto (questões essenciais à prática social da escrita), ainda que já possamos ter uma noção sobre esses aspectos. Essas decisões serão conclusivamente tomadas nas próximas etapas.

4.2. Orientar a escrita

Não bastam vontade, motivação e inspiração para se redigir um texto bem-sucedido em seus propósitos sociocomunicativos. A escrita – ao menos a de gêneros formais expositivos ou argumentativos – exige etapas e procedimentos, dominados por escritores experientes. Em sala de aula, o maior exemplo para o aluno precisa ser o professor, em detrimento dos desconhecidos e intangíveis autores presentes nos livros didáticos. Assim, poderemos atuar como verdadeiros tutores dos alunos, orientando-os na instigante tarefa de compor textos. Daí a importância de, enquanto educadores, utilizarmos com propriedade a escrita em nossas interações diárias, sobretudo de gêneros discursivos secundários, os mais complexos. Conduziremos melhor as aulas de língua portuguesa se observarmos a nós mesmos nas batalhas diárias que travamos com as palavras na missão de dizermos aquilo que queremos dizer. Com certeza, ensinar o que de fato exercitamos torna o nosso trabalho mais “honesto”.

Nessa perspectiva, concebe-se a escrita, e conseqüentemente seu ensino, como uma atividade procedimental, como um conjunto de ações, de hábitos em prol da interação, indo-se de encontro a uma pedagogia tradicional conteudística, que tenta reduzir a prática social da escrita ao domínio de blocos de informações, de conteúdos curriculares que, mesmo desvinculados dos usos efetivos da língua, ampliariam a competência comunicativa dos estudantes. Balela. Ora, ensina-se a escrever escrevendo e refletindo sobre as pró-

prias ações, e não memorizando listas de conectivos, metarregras de coerência, nomes de estratégias retóricas etc.

A seguir, detalharei como tenho orientado alunos dos níveis médio e superior quanto aos procedimentos que, com base na minha experiência, julgo essenciais ao desafio de se redigirem textos argumentativos formais. Por vezes, para deixar as considerações mais inteligíveis, recorrerei, a título de exemplificação, ao artigo de opinião “O lixo nosso de cada dia”, de Carlos Aguilar, publicado em *O Globo* (30/01/2014) e transcrito no anexo (indico sua leitura antes da passagem para as etapas seguintes).

4.2.1. Leituras e pesquisas

Motivados a escrever, buscamos sempre ter contato direto com o gênero discursivo que pretendemos produzir. Caso minha meta fosse escrever uma tese de doutorado, precisaria antes ler um exemplo, de preferência modelar. O objetivo consiste em apreender suas principais características formais e, principalmente, sociocomunicativas. Como disse, em relação às turmas de ensino médio, aconselho inicialmente o trabalho com o artigo de opinião, gênero “real” a que se assemelha a versão escolar da escrita. Depois, estando os alunos mais experientes, pode-se deixar a tarefa mais desafiadora, partindo-se para gêneros de maior fôlego, como o ensaio.

Nesta segunda etapa da sequência, o professor precisa apresentar ao estudante uma coletânea de textos que abordem o tema polemizado. Pretende-se atingir duas metas: fornecer ao aprendiz um modelo do gênero e iniciar o movimento de pesquisa, necessário ao amadurecimento da opinião a ser sustentada. Quanto à elaboração da coletânea, há algumas dicas: (a) recorrer a variados gêneros discursivos tanto expositivos quanto argumentativos (reportagens, entrevistas, verbetes, editoriais, textos de divulgação científica etc.), dentre os quais, evidentemente, merecerá destaque o artigo de opinião; (b) apresentar diferentes enfoques e opiniões sobre o mesmo assunto, tentando fugir, se possível, do maniqueísmo “sou a favor” ou “sou contra”; e (c) priorizar textos na modalidade formal da língua, por ser o registro comumente empregado nos artigos de opinião e também exigido aos estudantes.

Não excluo a possibilidade de se usarem textos literários, riquíssimos de reflexões e de recursos linguísticos. Devemos apenas ter o cuidado de adotar outro “movimento de leitura”, considerando suas especificidades em face ao discurso jornalístico. A principal delas certamente é o fato de que a literatura, ao se reportar à realidade, não busca reproduzi-las, mas sim recriá-la. Além disso, não vale a pergunta “Qual a opinião do autor?”, já que o enunciador, nas narrativas ficcionais e nos poemas, é uma entidade absolutamente discursiva, não correspondendo, portanto, à figura do autor.

Feitas as considerações preliminares, iniciemos as atividades de leitura. O mais adequado é escolhermos apenas um dos textos da coletânea para fazer um estudo pormenorizado, não nos esquecendo de que deve ser um artigo de opinião. Em sala de aula, podemos analisar o texto por meio de perguntas orais, gerando uma reflexão coletiva, ou lançar as indagações na forma de questionário, ao qual o aluno responderá silenciosamente. O importante é sempre fazer perguntas, gerar reflexões, para que o estudante, colocando-se no lugar do autor, entenda o processo de escrita por dentro. As questões devem partir dos aspectos mais amplos para os mais específicos. Vejamos:

- *em um primeiro momento*, podemos abordar características gerais do gênero artigo de opinião: Em que meios ou suportes são publicados? Com que outros gêneros dialogam? Quais temas seus autores abordam? Quais funções sociocomunica-

tivas desempenham? Em relação ao texto de Carlos Aguilar, os alunos perceberiam que o mesmo foi publicado em um jornal, assumindo como propósito a defesa de um ponto de vista sobre um tema de relevância social: os cariocas precisam fazer sua parte para que a cidade não acumule lixo nas ruas, sendo inútil apenas culpar as autoridades.

Uma observação fundamental refere-se à figura do público-alvo presumido para um artigo de opinião, pois a composição do texto, em todos os aspectos, depende da imagem que o autor constrói dos seus interlocutores. No artigo em anexo, inferem-se traços do público-alvo: leitores pouco definidos e distantes do convívio pessoal do autor (Aguilar não se dirige, em momento algum, a alguém em específico), certamente cultos, com razoável grau de escolarizado (perfil dos leitores de *O Globo*) e preocupados com questões ambientais.

- *em um segundo momento*, damos destaque à trama argumentativa do texto, aos procedimentos persuasivos empregados pelo autor na sustentação de seu ponto de vista. Com essa atividade, o aluno aprenderá, na prática, as diversas estratégias argumentativas, como a citação de exemplo ou de dados estatísticos, a contra-argumentação, a enumeração de causas ou de consequências, a comparação, o discurso de autoridade etc. Em “O lixo nosso de cada dia”, Aguilar usa e abusa de dados numéricos para destacar a enorme quantidade de lixo nas ruas, cita exemplos de eventos em que o carioca mais sujou a cidade, compara Rio de Janeiro (valorada negativamente) a Tóquio e Toronto (valoradas positivamente). Mais importante que memorizar os nomes dessas estratégias é perceber a articulação dos argumentos com a tese, cumprindo a função de reforçá-la e comprová-la.
- *em um terceiro momento*, lemos o texto com uma lupa na mão, observando as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático e semântico. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na confecção do texto – todas também em função do seu êxito comunicativo, gerando variados efeitos de sentido. O professor tem diante de si muitos tópicos para discutir com os alunos. Vejamos dois. Podemos, por exemplo, investigar as marcas linguísticas do registro formal, predominante no artigo. Aliás, em vez de apostar em uma política de correção gramatical, destacando somente os “erros de português” e a pobreza lexical dos textos, por que a escola não elogia os acertos, as boas escolhas?

Aguilar, por exemplo, atenta-se para a concordância verbo-nominal em “Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo *é recolhido por ano...*” (4º parágrafo), segue o padrão normativo quanto à regência verbal em “Garantir que ele *chegue ao destino adequado...*” (2º parágrafo), comprova variedade e precisão vocabular em “Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais *asseada* e ruas livres de *dejetos*” (6º parágrafo). Não podemos nos esquecer de explicitar o efeito de sentido alcançado com o emprego do registro formal: o autor constrói para si a imagem de um falante culto, aumentando sua credibilidade frente aos seus interlocutores e deixando seu texto mais persuasivo.

Outro tópico relevante é o emprego dos conectivos, principal marca linguística da argumentação. Não se deve, entretanto, apelar para a simples exposição (e futura memorização) desses elementos. Ganhamos mais quando os observamos em pleno funcionamento no texto, em prol dos movimentos argumentativos realizados pelo autor. Em “A medida [de multar quem joga lixo no chão], já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, *mas* precisa ser aliada a campanhas de conscientização” (5º parágrafo),

a conjunção sublinhada, ao evidenciar uma possível falha no ato de aplicar de multas, ajuda Aguilar a construir uma ressalva quanto a essa política pública. Vale a pena também questionar o aluno sobre a escolha do conectivo e a consequência discursiva dessa escolha: Seria possível trocar o “mas” por “no entanto” ou “todavia”? Quais diferenças notaríamos? E se o autor optasse por “e”, seria uma boa decisão?

Ainda sobre o artigo “O lixo nosso de cada dia”, poderíamos assinalar o seu excelente grau de informatividade e persuasão. Ao ler o texto, aprendemos, adquirimos dados novos e relevantes, e tendemos a concordar com ele. O que estaria por trás desse efeito? Seria o momento de frisar para o estudante o valor de pesquisar sobre o tema em debate. Será que Aguilar sabia de cor tantas informações sobre o lixo no Rio de Janeiro? Dificilmente.

Também devemos ensinar o aluno a pesquisar e a estudar os textos que seleciona. Ninguém nasce sabendo. Para isso, inicialmente escolhemos um texto da própria coletânea que organizamos, o mais extenso deles. Nossa experiência como leitores nos prova que textos maiores exigem uma forma de abordagem diferente da adotada para o artigo de Aguilar. Procedemos, então, em parceria com o estudante, ao fichamento desse texto, parágrafo por parágrafo, ensinando-lhe a hierarquizar as ideias, destacando as principais das secundárias, que as sustentam. Durante a atividade, realçamos a necessidade de circular palavras-chave, de sublinhar passagens, de anotar tópicos nas margens da página. Ao final do processo, podemos organizar as informações em esquemas ou tabelas ou mesmo escrever um resumo, o que será muito útil na futura tarefa de compor o artigo de opinião.

Depois, solicitamos que os aprendizes, sozinhos, pesquisem sobre o seu tema em jornais, revistas, livros e, principalmente, em *sites* (fonte mais acessível). A tarefa pode ser realizada na escola (se houver recursos para isso) ou em casa. Precisamos somente alertá-los quanto a, pelo menos, duas armadilhas da internet: (a) a grande chance de dispersão com os tantos *hiperlinks* apelativos e as viciantes redes sociais, e (b) a forte presença de textos plagiados, com autoria duvidosa, informações falsas, graves erros ortográficos ou gramaticais etc. Em sala, trocam-se e analisam-se os textos e as informações colhidas.

4.2.2. Planejamento

Apenas um acervo de informações sobre um tema não constrói um texto coeso e coerente. Por isso, a terceira etapa da sequência assume o objetivo de orientar o aluno quanto ao *tratamento* dessas ideias, que precisam ser selecionadas, analisadas, testadas quanto à sua veracidade, articuladas e, principalmente, transformadas em argumentos. Lembrando que esse conjunto de ações é um privilégio da escrita (muitas vezes desperdiçado!), pois o texto falado chega ao interlocutor no exato momento de sua formulação, ou seja, a emissão e a recepção são simultâneas, impedindo longas ponderações. Já na modalidade escrita, com a ausência física do leitor, surge a possibilidade de se gastar maior tempo na elaboração do texto.

A etapa do planejamento, muito bem aproveitada por autores maduros, permite-nos: (a) delinear um objetivo claro para o texto; (b) estudar minuciosamente os dados a que recorreremos; (c) refletir sobre a difícil tomada de posição diante do tema polêmico em debate; (d) estipular uma “linha de raciocínio”, um eixo para nossa exposição, com início, meio e fim; (e) prever a divisão do texto em parágrafos, bem como antecipar seus elos coesivos; (f) definir a ideia central de cada parágrafo, com seu devido detalhamento; (g) escolher as estratégias argumentativas que sustentarão a tese; permite-nos, em suma,

criar nosso “projeto de texto”, reduzindo as chances de fracasso. Nesse percurso, inicia-se o processo de instauração da autoria do texto, por meio do qual o indivíduo que se põe a escrever marca sua individualidade e assume-se como sujeito ativo na construção de sentido dos seus enunciados.

Uma atividade bem interessante para mostrar aos estudantes a relevância do planejamento é, após a leitura de um artigo de opinião (pode ser o mesmo da segunda etapa), reconstruir seu provável planejamento, parágrafo por parágrafo, para que constatem que as suas qualidades, como a clareza e a persuasão, originam-se do esforço do autor em elaborar um projeto para o seu texto (não é obra do acaso). Se escolhêssemos o artigo de Aguilar, chegaríamos ao seguinte esquema:

Projeto do texto “O lixo nosso de cada dia”

Objetivo: defender a tese de que tanto a população quanto as autoridades devem agir para resolver o problema do lixo no Rio de Janeiro.

1º §. Apresentação do tema, com detalhamento de dois exemplos do problema do lixo: feriado de São Sebastião (40 toneladas de lixo), Réveillon de Copacabana (700 toneladas). Alerta quanto à aproximação do carnaval.

2º §. Apresentação da tese: a população também precisa fazer a sua parte.

3º §. Fundamentação da tese, com exemplo de duas cidades bem-sucedidas: Tóquio e Toronto.

4º §. Detalhamento da péssima situação do Rio de Janeiro (1,2 milhão de toneladas de lixo recolhidos por ano) e citação da medida de multar quem suja as ruas.

5º §. Avaliação da decisão de multar cidadãos: positiva, mas é preciso educar a população.

6º §. Fechamento do texto, com a retomada da tese. Apresentação de uma solução: desenvolver um sistema de coleta mais moderno.

Esse projeto de texto servirá de modelo para o aluno no desafio de “arquitetar” seu próprio artigo. Há, contudo, professores que criticam a necessidade do planejamento, alegando que a escrita do estudante pode ser espontânea (vinda do além?) ou admitir modos muito pessoais de organização prévia, às vezes bem simplórios. Penso diferente. Defendo que, quando se trata de um escritor em fase de formação, com pouca experiência na composição de gêneros mais complexos, a imposição do ato de planejar e a sugestão de um modelo (parágrafo a parágrafo, com ideia central e estratégia de desenvolvimento) mostram-se imprescindíveis.

Além de cobrar dos estudantes o planejamento, precisamos também questioná-los quanto às escolhas que pretendem fazer, colocá-los em dúvida, levando-os a falarem sobre como pensam em organizar o artigo de opinião. Costumo reservar uma aula somente para isso, ouvindo aluno por aluno. Ao se explicarem, amadurecem o que têm em mente, pois percebem futuras incoerências, notam a falta de articulação entre uma ideia e outra, mudam a ordem dos argumentos, acrescentam informações, comprovando, dessa forma, a maleabilidade do planejamento. Quando a tarefa termina, estão finalmente preparados para executar o projeto, ou seja, escrever o texto linha a linha, o que deve ser realizado em casa, sem a pressão do tempo e a interferência dos colegas ou mesmo do professor.

4.2.3. Revisões

Muitos consagrados artistas da palavra, como Chico Buarque, admitem dedicar muito tempo à revisão do que escrevem: “Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparças, no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. Reescrevo tudo inúmeras vezes” (BRITO, 2008b, p. 84). Como se vê, o ato de revisar atesta a preocupação do autor com a qualidade do seu texto – tanto na forma quanto no conteúdo –, exigindo dele a capacidade de se desdobrar na figura do seu possível leitor para, na outra ponta do processo, no outro lado do “circuito comunicativo”, enxergar mais nitidamente inadequações linguísticas, desvios ortográficos, ambiguidades, lacunas semânticas ou simplesmente trocar uma boa escolha por uma ainda melhor, rumo à perfeição (inatingível).

Observando-me escrever (inclusive o presente artigo), percebo dois momentos de revisão, que busco, como professor, compartilhar com os alunos, incentivando-os a criarem o mesmo hábito. O primeiro ocorre simultaneamente à escrita, durante a textualização, quando me obrigo a voltar inúmeras vezes às frases e aos parágrafos anteriores para verificar se o que estou querendo dizer está sendo, de fato, dito e se as palavras e as construções sintáticas são as mais adequadas aos meus propósitos comunicativos. Talvez a única forma de mostrar tal prática aos estudantes seja escrevendo um texto “ao vivo” com eles, em sala. Para essa tarefa, acho conveniente usar um computador e um projetor.

Já o segundo momento acontece ao final da escrita. Antes de o texto chegar às mãos dos leitores, devemos revisá-lo muitas e muitas vezes e em momentos distintos (quanto mais afastados temporalmente, melhor). Em cada (re)leitura, focamos um ou outro aspecto (clareza, argumentação, ortografia, uso da norma padrão, variedade lexical), eliminando o maior número possível de impropriedades e de escolhas inadequadas. Durante as aulas, após o primeiro contato com o artigo de opinião redigido pelo aluno em casa, podemos recorrer a uma ou mais destas estratégias didáticas:

- lermos reservada e silenciosamente os artigos e, como leitores bem exigentes que somos, marcarmos as passagens de difícil compreensão, os argumentos pouco convincentes, as incoerências etc. Para isso, valem anotações, às vezes em forma de pergunta: “Não entendi esse argumento. Não seria melhor você citar um exemplo para deixá-lo mais concreto, mais claro?”. Quanto a problemas ortográfico-gramaticais, ou corrigimos nós mesmos as inadequações ou apenas assinalamos a existência delas;
- realizar o procedimento anterior agora em público, com os alunos participando. Para isso, escolhemos alguns exemplos e os lemos em voz alta, interpretando-os coletivamente, pontuando, em grupo, seus aspectos positivos e negativos. Dessa forma, o texto deixa de ser uma “correspondência privada entre professor e aluno” (GUEDES, 2009, p. 83);
- colocar em prática a chamada “roda crítica” (BERNARDO et al., 1979). Nela, os estudantes, em sala, revisam e comentam os textos uns dos outros. Cabe ao professor mediar as interações e, principalmente, explicitar os pontos a serem observados.

5. Considerações finais

Após todas as revisões, os aprendizes, em casa, atualizam a primeira versão. Por isso a importância de escrever o artigo de opinião em um editor eletrônico de texto, como nós mesmos, professores, fazemos em nossa “vida real”. Eu, pelo menos, quase sempre uso o computador, como agora. Exigir dos alunos a reescrita à mão de todo o texto, e mais de uma vez, pode deixar a atividade muito cansativa e importuna.

Com o artigo de opinião pronto, basta incentivar o seu autor a publicá-lo, com o intuito de ganhar leitores “de verdade”. A internet oferece inúmeras oportunidades. Mesmo se isso não ocorrer, ou seja, mesmo se o texto ficar restrito ao professor e aos colegas de turma, o trabalho já vai ter valido a pena, considerando-se que, com ele, já teremos desenvolvido comportamentos típicos de escritores “reais” e experientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERNARDO, Gustavo *et al.* *Manual do professor para o laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.
- _____; CARVALHO, Gisele de. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- BRITO, José Domingos (Org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2008a.
- _____. *Como escrevo?* São Paulo: Novera, 2008b.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
- MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. *Revista da FAGED* (Universidade Federal da Bahia), n. 9, 2005, p. 139-155.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Anexo

O lixo nosso de cada dia

Carlos Aguiar

Após o feriado de São Sebastião, dia 20 de janeiro, a Comlurb recolheu 40 toneladas de lixo das areias da Praia de Copacabana. Os resíduos ficaram expostos para chamar a atenção da população. No início do ano, a queima de fogos nas praias do Rio durante o réveillon resultou em 700 toneladas de lixo na orla carioca. O trabalho de limpeza envolveu quase quatro mil trabalhadores, 180 viaturas e 130 equipamentos. Mais um retrato do mau hábito de descartar lixo em local impróprio, ainda tão inserido na população, e de suas consequências para as finanças municipais e para o ambiente. No carnaval, novos números do que é jogado nas ruas, sem o menor pudor, deverão impressionar os cariocas.

É equivocado o pensamento de que limpeza urbana é um problema unicamente do poder público. Em muitos países, a população já compreendeu que o descarte e o tratamento do lixo também são de responsabilidade de quem o produz. Garantir que ele chegue ao destino adequado é uma questão de cidadania e respeito ao futuro.

Em Tóquio, por exemplo, não existe a necessidade de instalação de lixeiras nas ruas. Os moradores entendem que possuem a obrigação de levar o lixo para casa e separá-lo para a coleta seletiva. O sistema de reciclagem local abrange mais de dez categorias. Em alguns bairros, como Odaiba, a taxa de reaproveitamento do lixo chega a 100%. Em Toronto, no Canadá, a participação popular nos trabalhos de reaproveitamento do lixo chega a 96%.

Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo é recolhido por ano das ruas da cidade, mais do que o dobro do que é lançado nas vias de países desenvolvidos, segundo dados da própria prefeitura. O grande impacto da sujeira para o orçamento fez com que o poder municipal chegasse a uma atitude extrema: a de multar aqueles que jogassem lixo nas ruas.

A medida, já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, mas precisa ser aliada a campanhas de conscientização. A punição não pode ser a única forma de educar. É preciso despertar o interesse em viver em um ambiente limpo e saudável, e a consciência de que é necessário cumprir nossos deveres de cidadão, como descartar o lixo corretamente.

Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais asseada e ruas livres de dejetos. Ninguém quer isentar o poder público de suas obrigações: cabe às autoridades desenvolver sistemas de coleta cada vez mais modernos, que acompanhem o aumento da produção de lixo, consequência da melhoria das condições de vida da população. Os mecanismos de coleta seletiva e reciclagem devem ser ampliados, como determina a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Nada disso, porém, apresenta qualquer resultado se a outra parte envolvida continuar ignorando o papel de fazer uma cidade sustentável. O problema do lixo é de todos.

(O Globo. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2014, p. 08).