

O artigo de opinião no ensino médio: onde estão os conectivos?

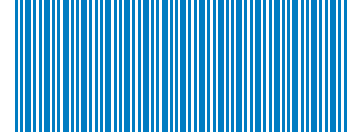
The op-ed in high school: where are the connectives?

Isabel Fernandes é professora de língua portuguesa, licenciada e graduada em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Docência da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISE Vera Cruz) e mestranda no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Contato: 123bebel@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre conectivos (ou marcadores textuais) empregados para articular a argumentação no gênero artigo de opinião. Adotou-se como fundamentação teórica a perspectiva bakhtiniana, com apoio das reflexões sobre coesão elaboradas por Ingedore Koch e Maria Antónia Coutinho. A análise dos marcadores argumentativos usados em artigos de opinião de alunos do ensino médio, de um jornal diário e de uma revista para jovens, levou à percepção de que há grande incidência da justaposição, ou seja, coesão sem conectivos. Observou-se que a justaposição é uma estratégia argumentativa produzida discursivamente em artigos de opinião, ainda que propostas didáticas baseadas em gêneros enfatizem a importância do emprego dos marcadores em sua composição. Nesse sentido, os resultados podem vir a auxiliar outros educadores no ensino-aprendizagem do artigo de opinião para alunos de ensino médio, na medida em que a justaposição pode ser confundida com o desconhecimento do emprego de marcadores argumentativos pelos alunos. Os resultados indicam que o professor, ao trabalhar com a leitura e a produção de texto, possa considerar a coesão por



justaposição entre as estratégias argumentativas, tendo em vista que ela incorporou-se ao estilo do gênero.

Palavras-chave: argumentação; artigo de opinião; coesão; ensino médio; justaposição.

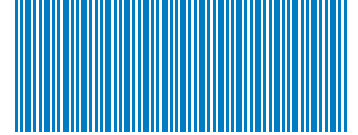
Abstract

This article presents the results of a study on connective (or textual markers) used to articulate the arguments in the genre opinion piece. It is based on the theoretical Bakhtinian perspective, with the support of the reflections on cohesion developed by Ingedore Koch and Maria Antónia Coutinho. The analysis of the argumentative connectives used in opinion articles written by high school students, a Brazilian daily newspaper and a magazine for young people led to the perception that there is a high incidence of juxtaposition, cohesion without connectives. It was observed that the juxtaposition is an argumentative strategy that is discursively produced in this genre, though didactic proposals based on gender emphasize the importance of the use of markers in their composition. In this sense, the outcomes could assist other educators in the teaching-learning op-ed for high school students, to the extent that the juxtaposition can be confused with the lack of employment markers argumentative students. It is suggested that teachers, while working with reading and text production, consider cohesion by juxtaposition between the argumentative strategies since it is incorporated at the style of the genre.

Keywords: argumentation; opinion article; cohesion; high school; juxtaposition.

O contexto do estudo: os artigos produzidos pelos alunos do ensino médio

Ao longo das aulas de leitura e escrita na organização não-governamental Instituto Acaia, observou-se que os textos não ficcionais, especialmente aqueles com predominância de sequências argumentativas, geram mais obstáculos para jovens que frequentam o ensino médio em escolas públicas do que os textos fortemente narrativos. Tal percepção deu origem a esta pesquisa, cujo objetivo é a análise da produção escrita de artigos de opinião realizados por estes jovens. O foco está em suas estratégias argumentativas e no emprego de recursos de coesão



sequencial (RCS), considerando-se que o artigo de opinião é o gênero da esfera jornalística com maior predomínio de sequências textuais argumentativas. O estudo visou à análise quantitativa-qualitativa e à comparação da estrutura argumentativa e dos elementos coesivos presentes em uma seleção de artigos de opinião. O *corpus* consiste em três artigos produzidos por alunos do grupo (escolhidos em função de terem sido concluídos por seus autores); três artigos de opinião publicados em grandes jornais diários e três artigos de opinião publicados em veículos cujo público-alvo é o adolescente.

A primeira explicação para a ausência de marcadores argumentativos seria a pouca familiaridade dos alunos com os jornais, suportes tradicionais dos artigos de opinião, seja porque os jovens não têm acesso a eles, seja porque não costumam ler jornais com frequência ou ainda porque os gêneros da esfera jornalística ainda são menos utilizados do que os literários nas salas de aula. Para Rabaiolli, “a condição sócio-econômica, bem como o acesso facilitado aos meios de informação e produção de conhecimento (2006, p. 10)” são fatores que influenciam positivamente o uso de elementos de coesão por alunos do ensino médio particular, em contraste com os alunos de escolas públicas. Essa hipótese consideraria que os alunos frequentadores do Instituto Acaia desconhecem o gênero e que seria necessário investir na leitura e em atividades que visam a percepção da estrutura composicional.

Outra possível causa para esse afastamento dos gêneros portadores de opinião talvez seja a necessidade de conhecer previamente o conteúdo temático de que os textos são veículos para poder compreendê-los. A fim de que os sentidos da leitura se completem, o estudante precisaria conhecer outros textos que abordem o mesmo conteúdo temático para só então conseguir contextualizar o acontecimento. Nesse sentido, caberia investir no aumento do repertório do aluno, de modo que ele adquirisse mais referências para compreender e produzir textos argumentativos.

Também poderia haver uma inadequação dos modelos de textos argumentativos disponíveis nas atividades didáticas, geralmente publicados na grande imprensa e dirigidos a leitores mais experientes. Diferentemente dos alunos, tais leitores já estão habituados à estrutura do gênero, costumam acompanhar os acontecimentos por meio de notícias e reportagens e buscam nos artigos de opinião outros pontos de vista sobre fatos polêmicos. Um aspecto a ser ressaltado é que os temas polêmicos abordados



nesses artigos estariam mais distantes do universo do aluno e de seus conhecimentos prévios.

Além das questões ligadas ao suporte e ao gênero, uma das razões mais frequentes atribuídas por professores no que diz respeito às dificuldades dos alunos das escolas públicas é a de que eles não conseguem distanciar-se da fala em sua produção escrita. Galembeck (2009, p. 246), referindo-se a alunos da 8ª série de uma escola pública de Londrina (PR), atribui a “dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização” ao fato de eles ainda se manterem presos à “realização oral mais espontânea”.

Quanto à estruturação da argumentação, Piérait-Le-Bonniec e Valette (1991, *apud* Leal; Morais, 2006, p. 39) evidenciaram que adolescentes entre 11 e 17 anos têm dificuldades com a produção do texto argumentativo especificamente no que concerne à justificação de seu ponto de vista. Os pesquisadores holandeses Ootsdam, De Glopper e Eiting (1994, *apud* Leal; Morais, 2006, p. 37) também apontaram dificuldades em adolescentes de 15 a 17 anos quanto à apresentação de um ponto de vista claro e quanto à produção de menos de dois argumentos, além de identificarem pouco uso de contra-argumentos.

Referências teóricas

Artigos de opinião tratam de acontecimentos e questões polêmicas (situações para as quais não existe uma resposta única) que acontecem na sociedade. Normalmente, as questões polêmicas surgem a partir de um fato noticiado pela imprensa, por jornais e revistas impressos e na internet. Os artigos apresentam respostas às posições divulgadas nesses mesmos veículos. Nesse sentido, pode-se dizer que um artigo de opinião não é a divulgação de um fato, mas uma *resposta* ao que já foi dito sobre ele. No artigo de opinião, o autor emite um ponto de vista sobre um tema e incorpora ao seu discurso a fala de outras pessoas que já se pronunciaram a respeito, o que significa dizer que nesses artigos estão presentes diferentes vozes. Todo esse movimento é feito tendo em vista o leitor, uma vez que os articulistas escrevem para convencê-lo ou persuadi-lo. O tom, portanto, é de convencimento.

Cada articulista tem uma posição própria sobre cada assunto; para defendê-la, além de expressar sua opinião, precisa argumentar, ou seja, sustentar com argumentos a ideia que



defende. O autor pode construir argumentos ao explicar suas razões, apresentar provas, apontar evidências, mencionar causas e efeitos, dar exemplos, citar especialistas no assunto. Na argumentação, o autor busca influenciar a opinião do leitor e até transformar sua posição e seu comportamento em relação ao tema.

O autor de artigos de opinião geralmente é um especialista no assunto que estuda ou trabalha na área de atuação em discussão, ou um representante de uma instituição social, como universidades, ONGs, órgãos do governo, sindicatos, empresas. Por alguma razão, ele tem algo a dizer sobre a questão e busca construir uma imagem de si mesmo para os leitores como alguém que entende do tema e possui argumentos para sustentar sua posição. Já os leitores de artigos são pessoas que costumam ler notícias e reportagens e se interessam por conhecer outras opiniões para compor seu próprio ponto de vista sobre um assunto que os afeta diretamente. Como no Brasil o público leitor de jornais é bastante reduzido – aproximadamente 24% dos habitantes leem jornal impresso diariamente, enquanto 96,6% assistem televisão e 80,3% ouvem rádio (Brasil, 2010) –, podemos dizer que os leitores de artigos de opinião são bem poucos.

O estudo sobre argumentação feito por Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal (2006) foi uma das referências para esta pesquisa. Os autores, ao analisarem a produção de textos opinativos por crianças de ensino fundamental 1, mostram que justificar a opinião por meio de um argumento já faz parte da prática de escrita das crianças, ainda que o gênero só faça parte dos programas escolares a partir do 9º ano. Leal e Moraes basearam-se em estudo de Toulmin (1958, *apud* Leal; Moraes, 2006, p. 14) sobre o uso cotidiano da argumentação, no qual o autor mostra que, diferentemente da argumentação formal, é preciso defender um ponto de vista por meio da persuasão. O discurso argumentativo, nessa perspectiva, é sempre dialógico, é sempre uma resposta a outros discursos na qual se projeta um interlocutor a quem se deve convencer.

Ingedore Koch (2002) foi a referência para elucidar as relações entre discurso e argumentação. Segundo a autora, as relações discursivas argumentativas que se estabelecem entre enunciado e enunciação envolvem a intencionalidade do autor/falante, sua atitude perante o discurso que produz e as representações que autor e leitor/interlocutor fazem um do outro, as quais deixam no texto marcas linguísticas que se articulam pela referência e pela sequenciação.



As relações de argumentação são relações entre uma proposição e uma expressão linguística. Dentre as marcas da argumentação citadas por Koch (2002) estão os pressupostos, que são relações de causa-consequência entre enunciados; os modalizadores, que revelam a atitude do autor por meio de advérbios, do tempo e do modo verbais, de expressões de confirmação ou repúdio etc.; e os operadores argumentativos, expressões responsáveis pelo encadeamento de enunciados, os quais determinam a orientação discursiva. Optou-se por analisar os operadores argumentativos, pois a maior parte das propostas didáticas para o artigo de opinião os apresenta como aspecto coesivo fundamental na estrutura textual desse gênero.

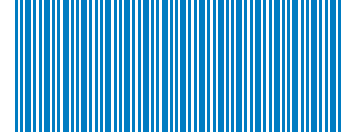
Os organizadores ou articuladores argumentativos “são morfemas (do tipo conjunção de coordenação ou de subordinação, advérbio, locução adverbial etc.) que articulam dois ou mais enunciados, envolvidos numa mesma relação argumentativa”, conforme esclarece Maria Antónia Coutinho (2004/2005, p. 10). Diferentemente dos conectores, que estão associados a operações de conexão, os organizadores assinalam operações de planejamento textual. A autora ressalta ainda que o operador pode comportar-se também como anáfora, permitindo a progressão textual – operações de resumo e reformulação da informação.

Segundo Cleide Cunha, a função de operador argumentativo pode estar associada a diferentes categorias gramaticais: conjunções, advérbios, expressões preposicionais e adverbiais:

os articuladores ou organizadores textuais argumentativos transformam os enunciados em proposições das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, seja de forma implícita ou não, podem ligar duas proposições, uma proposição com a conclusão ou ainda a conclusão com duas ou mais proposições (2006, p. 6).

Dois trabalhos sobre a coesão referencial e sequencial em produções de alunos do ensino médio serviram como referência para a presente pesquisa. Angélica Pavão (2007), em estudo sobre a coesão textual em textos produzidos por estudantes de ensino médio de uma escola particular de Curitiba (PR), constatou que eles utilizaram mais elementos de coesão referencial do que sequencial. No entanto, segundo a autora, fizeram-no de modo inadequado.

Como se vê, os estudantes tendem a usar mais os RCR do que os RCS, pois fazer referências ao já dito é uma atividade verbal bastante comum no dia a dia dos usuários da língua. Contudo, conforme a análise, os estudantes têm dificuldade em fazer essas



remissões. Em geral, eles utilizam-se de recursos mais simples, tais como elipses, pronomes pessoais e demonstrativos, e, por vezes, o fazem equivocadamente. No entanto, mostram deter alguma habilidade com os recursos coesivos sequenciais e os utilizam quase sempre acertadamente (Pavão, 2007).

Maristela Rabaiolli (2006) investigou os recursos coesivos empregados por alunos de 7ª série de uma escola pública de Porto Alegre (RS) e de uma escola particular de Canoas (RS) em seus textos. Sua conclusão mostra que os alunos apresentaram dificuldade com a referência (com incidência alta de elipse e de pronome pessoal) e mais facilidade com a coesão sequencial (na qual usaram principalmente os conectivos *mas* e *então*).

Análise dos artigos de opinião

A atividade proposta aos alunos nesta pesquisa foi a de que escrevessem um artigo de opinião posicionando-se sobre a declaração pública do presidente do Irã, Mahmoud Ahmadinejad, em que ele afirma que o Holocausto não existiu, e sustentando-o com o apoio dos materiais com os quais tiveram contato durante as aulas. O texto produzido teve a função de diagnóstico. Intencionalmente, o artigo de opinião não havia sido apresentado em aula. A finalidade era obter uma produção em que os alunos revelassem suas representações do gênero artigo de opinião, ao mesmo tempo em que utilizassem as informações sobre a Segunda Guerra para justificar sua opinião.

A maioria dos artigos de opinião escolhidos como modelos por autores de livros didáticos são os publicados em jornais e revistas de grande circulação no país para o público adulto. Esse perfil dos modelos de artigos determinou a escolha nesta investigação de um texto de *O Estado de S. Paulo* e dois da *Folha de S. Paulo* para conhecer a organização textual e os marcadores mais frequentes. Jacqueline Barbosa (2004) foi a única autora que incluiu sites e temas que parecem ser mais interessantes para os jovens.

No período de julho de 2009 a julho de 2010, foram analisados dois exemplares de cada uma das seguintes revistas: *Capricho*, *Atrevida*, *Rolling Stone*, *Superinteressante*, *Mundo Estranho*, *Galileu* e *TPM*, além de quatro exemplares da revista *Trip*; dez exemplares do suplemento *Folhateen* (jornal *Folha de S. Paulo*) e um exemplar de cada um dos seguintes suplementos: *Campus* (jornal *A Tribuna* [Santos-SP]); *Megazine* (jornal *O Globo* [Rio de Janeiro-RJ]); *Ragga Drops* (jornal *Estado de Minas* [Belo Horizonte-



MG]) e *Gazetinha* (*Gazeta do Povo* [Curitiba-PR]). Entre essas publicações, foram encontrados artigos de opinião na revista *Trip* e no suplemento *Folhateen* do jornal *Folha de S. Paulo*, dos quais três artigos foram selecionados, um da revista e dois do suplemento.

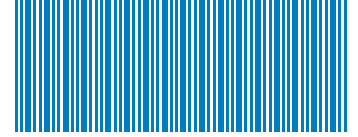
A análise da estrutura do texto argumentativo deveria verificar se os alunos possuíam representação do gênero. Tomou-se como referência as categorias utilizadas por Golder e Coirier em estudo com adolescentes de 11 a 16 anos (1994, *apud* Leal; Moraes, 2006):

- a) pré-argumentação: sem ponto de vista claro;
- b) pré-argumentação: ponto de vista sem justificativa;
- c) argumentação mínima: ponto de vista + justificativa baseada em experiências próprias;
- d) argumentação mínima: ponto de vista + justificativa baseada em experiências coletivas e valores comuns;
- e) argumentação elaborada: ponto de vista + justificativa + contra-argumentação;
- f) argumentação elaborada: ponto de vista + justificativa + contra-argumentação + modalizadores.

Acrescentaram-se alguns elementos identificados nos textos dos alunos e dos jornalistas: contextualização da questão polêmica, ampliação do ponto de vista/tese, justificativa da justificativa e conclusão. No entanto, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que pode haver flexibilidade em relação à presença e à ordenação dessas estratégias nos textos. Além disso, sua adoção depende da situação-problema e da representação do leitor pelo autor durante a produção de texto.

Todos os alunos mostraram em seus textos a contextualização da questão polêmica, explicando no parágrafo inicial o assunto sobre o qual iriam tratar, como por exemplo: “Mahmoud Ahmadinejad disse que o holocausto é um mito”. O grupo de estudantes apresentou uma tese clara, por exemplo: “Na minha opinião, a afirmação que ele está fazendo é totalmente falsa” e “Discordo completamente do presidente do Irã”.

Um aspecto a ser considerado é a dialogicidade do discurso argumentativo, na medida em que o artigo é uma resposta a outra voz ou outras vozes que afirma(m) sua posição sobre uma questão polêmica. Também cabe acrescentar que o interlocutor/



leitor é determinante nas escolhas de linguagem que o autor faz para justificar seus pontos de vista e tentar convencê-lo de suas posições. Essa pode ser uma razão para o fato de os alunos não terem desenvolvido justificativas para seus argumentos ou para seus contra-argumentos. A decisão de justificar um argumento é orientada pela representação que o autor tem do leitor, ou seja, dos conhecimentos que ambos compartilham. Como o assunto era um conhecimento compartilhado pelo grupo de autores, eles podem ter considerado que os interlocutores aceitariam seus argumentos como verdadeiros, sem haver a necessidade de apresentar mais evidências.

No caso dos jornalistas da mídia jovem, além da suposição de que os leitores aceitariam os argumentos sem contestá-los, uma vez que eles seriam facilmente compreendidos, os autores podem julgar que os argumentos seriam fortes o bastante para dispensarem o reforço por meio de justificativas. Golder e Coirier (1994 *apud* Leal; Morais, 2006, p. 78) observaram que os adolescentes por eles investigados identificaram a argumentação do tipo elaborada, com contra-argumentos e modalização, “como evidência de incerteza, argumentação insuficiente ou não argumentação”. Os pesquisadores concluíram que a ausência de contra-argumentos pode estar associada à impressão de certeza que os autores têm em relação a seus próprios argumentos.

Todos os grupos apresentaram conclusões para seus artigos, com exceção de um jornalista do jornal *O Estado de S. Paulo*.

Verificou-se que os alunos produziram argumentos baseados em experiências coletivas, como na seguinte justificativa: “O Holocausto foi provado por historiadores e, apesar de tantos anos, é um dos assuntos mais discutidos e estudados do mundo” – e no argumento “já provaram com filmes, documentários, livros que contam a história e teve uma tremenda matança que acabou com a maioria do povo judeu, deixando rastros nos dias de hoje, como por exemplo o preconceito”. Apesar de não terem produzido contra-argumentos e justificativas de justificativas, havia modalizadores em seus textos, elementos que funcionam como indicadores de intenções do autor em relação ao discurso.

Os jornalistas praticam a modalização por meio de advérbios e locuções adverbiais, verbos impessoais, interrogações e operadores de argumentação, como as expressões *é claro, é pena que, é evidente, sem dúvida, é possível*.

Numa perspectiva discursiva, o texto é visto como um ato



enunciativo, como um conjunto de aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos. Ou seja, os elementos constituintes da textualidade, a coesão referencial e a coesão sequencial representam todos esses aspectos. A coesão não é uma gramática do texto que organiza apenas seus aspectos superficiais. Koch define coesão como “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (1989, p. 19).

Segundo Koch e Elias, “os referentes não espelham diretamente o mundo real [...], são constituídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo (2006, p. 123)”. As escolhas que fazemos para representar as coisas do mundo são escolhas significativas. Eles ainda salientam que “as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 124). Desse modo, os referentes são introduzidos, expandidos, retomados, e assim representam uma avaliação do autor, que será percebida pelo leitor de acordo com suas próprias experiências e referências. O encadeamento dos referentes auxilia na manutenção do tema na medida em que os termos pertençam ao mesmo campo lexical ou constituam um conjunto de conhecimentos do mundo.

Já a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos pelos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à que medida que se faz o texto progredir” (Koch, 1989, p. 49). São exemplos dessas relações a repetição, a paráfrase, a progressão temática, o encadeamento por justaposição e o encadeamento por conexão que, a partir do uso de conectores textuais, expressam relações lógico-semânticas.

Estratégias de coesão sequencial

Após a análise da estrutura do texto argumentativo dos alunos, focalizamos o uso de operadores ou articuladores textuais e o encadeamento por justaposição, pois são elementos essenciais na composição dos artigos de opinião, já que indicam a direção argumentativa do autor. Os articuladores podem situar o espaço-tempo e estabelecer relações lógico-semânticas, com funções enunciativas, meta-enunciativas ou argumentativas. Além de que encadear uma oração a outra, os operadores argumentativos “aparecem também encadeando orações de períodos diferentes



ou parágrafos; ou ainda encadeiam um enunciado ao modo de enunciação”, destaca Koch (2002, p. 132). Eles introduzem relações de conjunção (adição) e disjunção, oposição e concessão, explicação, comprovação, confirmação, entre outras.

A progressão textual deu-se em todos os artigos – de jornalistas e de alunos – pela recorrência do tempo verbal presente, do eixo do tempo comentado. Houve menos incidência de articuladores argumentativos no encadeamento dos enunciados produzidos pelos alunos, articuladores estes que são bastante frequentes nos textos opinativos publicados em jornais de grande circulação, como *Folha de S. Paulo*. Cada grupo usou estratégias diferentes de coesão sequencial.

Segundo as ocorrências observadas, os jornalistas de mídia jovem fizeram escolhas semelhantes às dos grandes jornais, como operadores de comparação e concessão, os quais não foram escolhidos pelos jovens.

Dentre os operadores argumentativos, os de adição foram os mais frequentes nos textos de todos os autores, sobretudo nos artigos dos jornalistas da mídia jovem. Vejamos o exemplo de Ronaldo Lemos (2009), da *Folhateen*: “O uso do *Facebook* também é discreto. E o *Twitter* apenas começa a aparecer” (grifo nosso).

O encadeamento por justaposição foi empregado nos textos dos jornalistas dos grandes jornais e nos textos dos alunos. Não ocorreu, contudo, nos textos da mídia jovem. Lang mostra que, “em muitos casos, a interpretação de um texto só é possível quando se considera a existência de um elo entre enunciados, não explícito entre os textos, mas explicitável a partir dele” (1971 *apud* Koch, 2006, p. 167).

Consideremos um exemplo retirado do artigo de Eliane Cantanhêde “Onde é que nós estamos?” (2009), em que se observa um caso de justaposição explicativa:

Sem contar que os trabalhadores privados podem ser demitidos a qualquer momento, sob pretexto de qualquer crise, mas os estatutários têm estabilidade no emprego, com crise, sem crise, faça chuva ou faça sol.
{justaposição} Ø Só saem se Ø aprontarem daquelas da pesada.

Na posição indicada, um marcador explicativo poderia ter sido utilizado, mas a autora optou por usar a justaposição.

A conexão por justaposição pode, em uma primeira análise, dar a entender ao leitor que a ausência do conectivo ocorreu por



desconhecimento de seu emprego. Quando observamos mais atentamente os casos em que ocorre, evidencia-se, no entanto, a relação lógico-semântica entre os enunciados. O processo exige que o leitor preencha as lacunas para reestabelecer as relações que não estão representadas por marcadores. Com isso, o autor pressupõe que a argumentação seja construída em sua relação com o leitor. Segue trecho do texto de um dos estudantes para exemplificar esse fato:

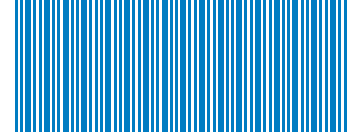
Mahmoud Ahmadinejad afirma que o Holocausto é um mito, que nada aconteceu, que não existiu [sic] as câmaras de gás. Na minha opinião a afirmação que ele está fazendo é totalmente falsa, {1} já provaram com filmes, documentários, livros que contam a história e teve uma tremenda matansa [sic] que acabou com a maioria do povo judeu, deixando rastros nos dias de hoje, como por exemplo o preconceito. Ele dizer que é uma mentira sobre tudo isso, é extremamente terrível, {2} acho que ele quer manipular as ideias do povo. Ele não tem nem moral para falar sobre isso. Até porque ele suborna os outros, como Ø fez na última eleição, Ø mandou os policiais baterem no povo, {3} são atitudes de um ditador, que com certeza Ø deve ter herdado a hipocrisia dos nazistas e o preconceito também.¹

O encadeamento por justaposição no texto poderia ser analisado como falta de uso de um conectivo, já que, naquele ponto do texto, o aluno introduz um argumento para justificar seu ponto de vista. No entanto, também é possível sinalizar claramente a relação semântica que se pretende que o leitor construa com o uso dos dois-pontos ou do ponto: “Isso é uma mentira {justaposição explicativa} documentos, diários afirma que houve sim uma grande matança de judeus”.

Essa foi uma constatação importante em nosso estudo. Quando se lê o texto do aluno, espera-se que as conexões entre segmentos textuais sejam feitas por meio de operadores/marcadores argumentativos. Tal expectativa pode ser atribuída a uma tendência a *normatizar* os componentes dos gêneros, criando-se um roteiro praticamente fixo de elementos que devem ser esperados na leitura e na produção de textos. Perguntamo-nos, no entanto: se um artigo não seguir a ordem – tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão –, ele não será um *bom* artigo? Se o aluno não utilizar marcadores, seu texto não será argumentativo?

A explicação foi o recurso mais utilizado pelos autores dos grandes jornais, ao lado da adição, sendo a justaposição explicativa o terceiro recurso mais empregado em seus artigos. O exemplo retirado do artigo de Eliane Cantanhêde (2009) na *Folha de S.*

1. {1} – conexão por justaposição explicativa (substitui conector explicativo, por exemplo, por isso, porque); {2} {3} – conexão por justaposição conclusiva (substitui conector conclusivo, por exemplo, portanto, sendo assim).



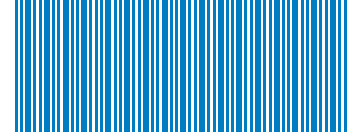
Paulo mostra o uso do operador explicativo *porque*:

Resumindo, o servidor público estatutário ganha o dobro do salário do trabalhador da iniciativa privada e depois \emptyset se aposenta ganhando múltiplas vezes mais, porque \emptyset vai para a casa, viver mais uns 20, 30 anos, com o povo lhe pagando salário integral.

A comparação só surgiu nos artigos da mídia jovem. Atribuiu-se a essa característica um tom irônico, no caso do artigo de Carlos Nader da revista *Trip*: “A vaziez exclamativa do nome é um indício da atualidade da Rede TV! A TV anda *mais ‘TV!’ do que nunca*” (2005). O leitor precisa fazer inferências e informar-se sobre o que desconhece para completar o sentido da comparação.

Oposição e concessão só ocorreram nos artigos dos jornalistas, o que pode ser atribuído ao grau de especialização desses profissionais, conferindo mais segurança aos argumentos direcionados contra pontos de vista alheios. No artigo de Clóvis Rossi, “Viva Dunga abaixo o dunguismo”, vemos um exemplo de operador de oposição: “É por isso que a seleção de 2010 perde e pede para ser deletada da memória, ao contrário da de 1982, que também perdeu” (2010). A concessão foi uma relação lógico-semântica presente com grande recorrência, mas apenas nos textos dos jornalistas. Esse aspecto indica a intenção de modalizar os argumentos, além de revelar preocupação em aproximar-se do público leitor para convencê-lo. No artigo de Amorim para *O Estado de S. Paulo*, um exemplo traz dois operadores concessivos no mesmo período: “Alguns, *contudo*, são piores do que outros e casos como o da Mariana são muito mais comuns e generalizados do que se imagina, *embora* nem todos com final igualmente feliz” (2010).

Os alunos usaram muitos operadores de responsabilidade enunciativa (termo utilizado por Coutinho, 2004/2005; para Koch, esses operadores são modalizadores); em oposição, nenhum jornalista utilizou esses marcadores. “*Discordo completamente do presidente do Irã*”, diz um estudante. “*Na minha opinião a afirmação que ele está fazendo é totalmente falsa*”, outro aluno afirma. Galembeck considera que essas expressões são marcas da subjetividade “que se manifestam porque o adolescente sente necessidade de inserir a si próprio de modo que se crie uma situação concreta de enunciação” (2009, p. 8). Em contraste com essa posição, supomos que o uso tais operadores seja uma representação do papel do autor, que se apresenta explicitamente para a resolução da tarefa. Os jornalistas já têm esse papel definido, tanto na empresa onde trabalham como perante o leitor, e usam outras estratégias para apresentar-se no texto.



Os operadores de comprovação estiveram pouco presentes nos artigos dos grandes jornais e na mídia jovem, e foram ausentes nos textos produzidos pelos alunos. Porém, os modalizadores – operadores que assinalam o grau de comprometimento e de certeza do autor em relação ao enunciado – estiveram representados em todos os textos dos grandes jornais e dos alunos e em apenas um artigo da mídia jovem. No artigo de Eliane Cantanhêde (2009), tais operadores aparecem duas vezes:

É assustador, *principalmente* sabendo-se que chegamos a isso depois das reformas da Previdência de FHC e do início do governo Lula [...]. *Na verdade*, muitas, senão a maioria, deveriam se chamar faculdades de... concurso (grifo nosso).

Em seu artigo, um dos estudantes utiliza a mesma estratégia para comprovar seu argumento original: “*Com certeza* ele não tem tantos seguidores no *Twitter*” (grifo nosso).

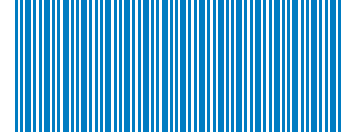
Todos os autores usaram o pronome demonstrativo com função de encapsulamento: *isso* e *isto* retomam um segmento textual que corresponde à oração anterior inteira.

Observaram-se pouquíssimos marcadores temporais, o que levou à conclusão de que, no artigo de opinião, como o momento de enunciação é concomitante ao momento em que a questão polêmica ocorre, essa informação é facilmente recuperada pelo leitor, não havendo portanto a necessidade de marcá-lo.

Considerações finais

As análises deste estudo mostraram que os alunos produziram o artigo de opinião com os elementos da estrutura argumentativa: tese, justificativas de experiência coletiva e modalizadores. Além disso, contextualizaram a situação polêmica e produziram conclusões para seus artigos. Esse resultado contrariou a hipótese de que os alunos desconheciam o gênero e sua estrutura. A ausência de contra-argumentação não pode ser vista unicamente como imaturidade na articulação argumentativa. A decisão de justificar um argumento ou uma justificativa é orientada pela representação que o autor tem do leitor e dos conhecimentos que ambos compartilham. Quanto mais consenso há em torno de um argumento, menos necessidade há de justificá-lo.

Pavão (2007) concluiu que os alunos costumam usar em maior número os recursos de coesão referencial (RCR), porém com mais



dificuldade e como recurso mais intenso elipses e pronomes. Os textos dos alunos confirmaram esses resultados, pois seus trabalhos apresentaram maior ocorrência de coesão referencial, com grande quantidade de elipses e pronomes pessoais. Os jornalistas, ao contrário, empregaram mais sequenciação do que referenciação. Por outro lado, os alunos também se valeram de expressões nominais definidas e indefinidas. Esse uso já permitiria ao professor iniciar um trabalho de percepção do papel dessas expressões na progressão textual e na atribuição de valores por meio dos referentes. Além disso, tal trabalho auxiliaria na exposição da direção argumentativa. Sem dúvida, caberia um trabalho de observação desse efeito de sentido, bem como de incentivo do seu emprego na produção dos alunos. Isso não foi realizado devido ao caráter diagnóstico da atividade proposta.

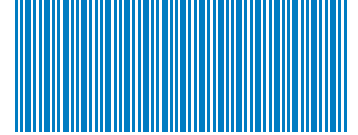
Angélica Pavão afirma que “fica evidente a dificuldade dos alunos quanto ao uso dos conectores” (2007, p. 22), demonstrando, em alguns trechos dos textos dos alunos, que a coesão “não ficou visível” (p. 15) e sugerindo que se poderia

corrigir unindo os períodos com um RCS, por exemplo, “uma vez que”, então o trecho seria reescrito da seguinte forma: A leitura é importante para criar argumentos e modificar opiniões, uma vez que livros servem de fundamentos para uma cultura rica e diversificada. (pp. 15-16).

O que foi constatado em relação à conexão por justaposição nos artigos dos alunos do Instituto Acaia pode ser aplicado ao exemplo citado pela autora, mantendo-se a justaposição em vez de *corrigir* e incluir um operador argumentativo. Quando comparados aos artigos publicados em mídia jovem e mesmo em grandes jornais, os artigos produzidos pelos alunos apresentam estratégias de coesão sequencial semelhantes, o que mostra ser prematuro atribuir a ausência de conectores a uma dificuldade dos alunos quanto ao seu uso.

Os resultados a que chegou Rabaiolli foram opostos aos de Pavão:

Aparentemente, os alunos têm mais facilidade em utilizar recursos linguísticos que dão conta da progressão textual do que os que têm por função fazer remissões a um outro elemento do texto [...]. Um dos motivos para essa preferência, talvez seja porque os primeiros foram usados de forma espontânea e estão mais presentes na oralidade do que os segundos (RABAIOLLI, 2006, p. 9).

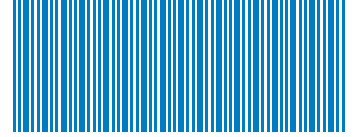


Para Galembeck (2009), o aluno ainda se mantém preso à produção oral espontânea e tem dificuldade para produzir textos que não estejam conectados a situações imediatas e à presença direta do interlocutor. As causas que aponta são pouca exposição à escrita, pouca leitura e escassa produção de texto na escola. Dentre as características da fala identificadas pelo autor, estão marcas de planejamento local – estruturas longas como as da fala, truncamentos, interrupções, encaixamentos e menor coesão *entre as partes*. O aluno introduz tópicos, afirma o pesquisador, mas não os desenvolve. Nos textos dos estudantes desta pesquisa, entretanto, não verificamos a falta de desenvolvimento dos tópicos nem truncamento ou interrupções que pudessem remeter a uma continuidade de estratégias da fala na escrita.

Galembeck concluiu que há dependência da cooperação do interlocutor tal como ocorre na situação de fala, além de dificuldade em planejar e produzir o texto individualmente – com presença de marcas da subjetividade como *acho que, na minha opinião*. As causas podem ser a dificuldade de ultrapassar a situação dialógica para uma situação centrada no assunto e a intenção de diminuir a responsabilidade sobre o que diz. As conclusões desta pesquisa, porém, indicam o contrário: o aluno, ao usar operadores de responsabilidade enunciativa como *discordo* e *na minha opinião*, coloca-se de modo claro como responsável pelo texto. Além disso, o fato de manter-se preso ao contexto de produção pode estar relacionado à situação de produção, ainda muito limitada ao ambiente escolar.

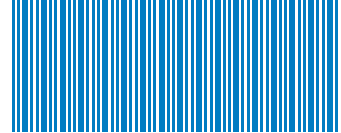
Considerando-se que os artigos dos grandes jornais e da mídia jovem analisados foram produzidos por autores experientes, que têm a escrita como atividade profissional, percebe-se que, talvez, nós, professores, estabelecemos exigências excessivas para os alunos, na medida em que esperamos que eles alcancem as mesmas habilidades dos especialistas no gênero. Os resultados indicam que seria favorável o contato com textos opinativos dirigidos ao público jovem em etapas iniciais. Tal estratégia auxiliaria na preparação do aluno para os artigos voltados a leitores mais experientes, tanto em função da proximidade dos temas em relação à realidade dos jovens, quanto por serem constituídos por estratégias discursivas que estão presentes nos textos produzidos pelos alunos e nos textos dos articulistas dos grandes jornais.

É preciso estar ciente de que há variações na composição da estrutura argumentativa e nas estratégias coesivas dos gêneros discursivos. A estrutura composicional dos artigos que circulam nos jornais e revistas variam bastante, apesar de muitas vezes o



professor pautar-se por roteiros fixos de leitura e produção. Criar o roteiro com os alunos a partir da observação das diferenças entre os textos encontrados nos meios de comunicação pode ser interessante para compreender a variação e as características mais estáveis em determinado momento histórico. Isso porque não se pode perder de vista que os gêneros se transformam em função do papel que exercem na sociedade de cada época. Até o século XIX, por exemplo, fatos e opiniões misturavam-se livremente nos textos jornalísticos, que tinham o duplo papel de reportar e interpretar o que acontecia. Nesses textos predominava a valorização das formas literárias, da opinião e dos comentários do autor, bem como a prática de defender interesses e doutrinas políticas, o que afastava o jornalismo do estilo direto e neutro de noticiar. A partir do início do século XX, os fatos diários começaram a ser redigidos com objetividade, em estilo *telegráfico*, fundamentado na neutralidade política, em oposição ao estilo em vigor na época imediatamente anterior, centrado na opinião do autor e baseado nas formas literárias, nas ideias e na cronologia. O novo formato dissociava opinião e interpretação, por um lado, de informação, por outro. A partir de então, esses âmbitos foram associados a gêneros distintos: artigos e relatos jornalísticos, respectivamente. Com a transição da pequena para a grande imprensa no início do século XX, o artigo se expande para a crítica literária, além da política, enquanto a crônica toma conta do relato comentado do cotidiano e, um pouco mais tarde, a notícia assume a função de informar sobre os fatos diários.

Talvez os questionamentos aqui registrados possam contribuir para o acompanhamento de outros jovens em suas trajetórias de construção e reconstrução, bem como para que outros professores se sintam estimulados a serem pesquisadores de sua prática. Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema, as questões em aberto apontam possibilidades de aprofundamento por meio de novos estudos.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Sebastião de. Necessária repaginação. *Estado de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Opinião, 6 ago. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,necessaria-repaginacao,591253,0.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Artigo de opinião*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2004.

BRASIL. *Hábitos de informação e formação de opinião da população brasileira*. Relatório Consolidado. Mar. 2010. Disponível em: <www.fenapro.org.br/relatoriodepesquisa.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2010.

CANTANHÊDE, Eliane. Onde é que nós estamos? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 nov. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/elianecantanhede/ult681u650584.shtml>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

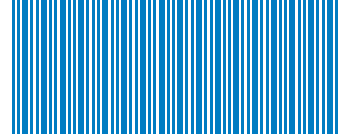
COUTINHO, Maria Antónia. Sobre organizadores textuais. 2004/2005. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre%200Ts.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2012.

CUNHA, Cleide Lúcia. Sequência descritiva e argumentação. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, ano 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: www.revelhp.cjb.net. Acesso em: 29 set. 2010.

EM MEIO a protestos, presidente do Irã diz que Holocausto é mito. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Mundo, 18 set. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u625761.shtml>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XIII, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.



_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMOS, Ronaldo. Camelô digital. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Suplemento Folhateen, Coluna Internets, p. 3, 30 nov. 2009.

NADER, Carlos. Mais TV que nunca. *Revista Trip*, São Paulo, Coluna Homem de Mídia, 14 jul. 2005. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/colunas/mais-tv-que-nunca.html>. Acesso em: 30 nov. 2009.

PAVÃO, Angélica Martins. Coesão textual: uma análise de textos de alunos do ensino médio privado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: SABERES DOCENTES, 7, 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2007. p. 4610-4623. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-528-05.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2001.

RABAIOLLI, Maristela. Coesão textual em contraste: escola pública e privada. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, ano 4, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_coesao_textual_em_contraste.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2012.

ROSSI, Clóvis. Viva Dunga, abaixo o dunguismo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Colunistas, 2 jul. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/clovisrossi/760968-viva-dunga-abaixo-o-dunguismo.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

