

# O REFLEXO DA LEITURA NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE TEXTO ARGUMENTATIVO

Camilla Freitas Paiva

Jane da Costa Naujorks<sup>1</sup>

**Resumo:** O intuito do presente artigo é fazer uma análise do reflexo das leituras realizadas por alunos de 9º ano em suas produções textuais. Para tanto, utilizaremos um *corpus* formado por textos argumentativos produzidos pelos alunos durante a aplicação de um projeto que teve como eixo temático a gravidez na adolescência. Nosso objetivo é perceber de que forma a leitura de diversos gêneros, pertencentes ao mesmo eixo temático, atua nas escolhas lexicais e no sentido do texto dos alunos. Nesse sentido, faremos uma breve exposição das principais concepções de leitura existentes, além de analisarmos dois documentos (os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul) para compreender como eles tratam a leitura de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Nosso referencial teórico contará, também, com as teorias de alguns autores da área de estudo de gêneros textuais e da de produção de textos. Faremos, ainda, uma breve descrição do projeto que gerou o presente trabalho e, por fim, analisaremos o *corpus* mencionado.

**Palavras-chave:** Leitura, texto, gêneros textuais, produção textual.

## Introdução

Sabemos que ler e escrever são habilidades que têm o poder de nos posicionar socialmente. Sabemos, também, que o aluno, ao iniciar a vida escolar, já possui o domínio da fala, mas que ainda tem muito a aprender. Nas séries finais do ensino fundamental, o aluno já possui o domínio da leitura e da escrita. No entanto, isso não significa que o aluno esteja totalmente pronto para se comunicar em todas as esferas sociais. Cabe a nós, professores, especialmente os de língua portuguesa, darmos subsídios para que esse aluno vá constituindo-se como leitor, escritor e como ser crítico.

A exposição dos alunos a diferentes gêneros, durante a vida escolar, é essencial para sua formação como leitor/autor. A reflexão presente neste texto tem como objetivo

---

<sup>1</sup> Professora da 8ª Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa - UFRGS

perceber o quanto a leitura pode influenciar nas escolhas dos argumentos apresentados pelos alunos nas suas produções textuais.

## **1. Um olhar sobre algumas concepções de leitura e a importância do ato de leitura em sala de aula**

A leitura em sala de aula vem tornando-se cada vez menos presente. Os alunos têm mostrado uma grande resistência à leitura, especialmente àquelas realizadas em aula. O que eles não percebem é que muitas das atividades diárias que desenvolvem abrangem a leitura e a escrita, o que conduz à ideia de que ler não é apenas decodificar as letras. Para que possamos entender um pouco as possíveis perspectivas de leitura, o presente artigo apoiar-se-á nas duas concepções de leitura com as quais mais me identifico enquanto leitora e professora: Paulo Freire (1988) e Maria Helena Martins (1989).

Martins, com sua abordagem cognitivo-sociológica, caracteriza a leitura como algo que vai além da decodificação das palavras. Para ela, diante de uma leitura de palavras nos comportamos também como leitores de coisas. A autora apresenta a leitura em três níveis básicos, que são inter-relacionados, simultâneos: leitura sensorial (uma perspectiva na qual a leitura também é percepção tátil e de sensações); leitura emocional (o *background* emocional do leitor deve ser levado em consideração); leitura racional (a experiência, o conhecimento prévio está em questão nessa perspectiva). De acordo com a autora, aprendemos a ler vivendo e a partir de nosso contexto pessoal:

Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. (MARTINS, 1989 p. 12)

Maria Helena Martins compactua com a ideia de Paulo Freire de que “*a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele*”. Para Freire (1988), em uma perspectiva político-social, a leitura tem um caráter fortemente social e se caracteriza por ser libertadora, permitindo, assim, que o leitor possa intervir nesse processo. A libertação na leitura seria uma forma de autonomia para Freire. Assim com em Martins, vemos em Freire que a experiência tem grande importância na construção da leitura, pois ela é a capacidade de ter percorrido o

caminho da leitura respeitando as suas particularidades. A quantidade não é o mais importante, e sim a qualidade da leitura, pois

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarada de outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (FREIRE, 1988 p.12)

Nós, professores, devemos conhecer as diferentes perspectivas teóricas de leitura para que possamos levar em consideração o máximo de aspectos possíveis da leitura do aluno. Acima de tudo, a leitura é um ato de extrema importância para que o aluno desenvolva senso crítico ao longo de sua vida escolar, não somente no que diz respeito aos temas abordados em sala de aula, mas também ao que acontece no mundo em geral. Os Referenciais Curriculares apontam:

Ler: (re) agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. (RCs – pag. 39)

Além disso, a leitura realizada na escola deve fazer sentido, ter um propósito, mesmo que esse propósito seja a leitura por prazer. O texto dos RCs defende que o ensino de línguas em geral (não só o ensino de LP) deve ser centrado na prática USO►REFLEXÃO►USO, como aqui tento colocar em prática, no projeto a seguir descrito.

É fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas.(R.C., p.46)

Além dos teóricos já citados, o presente projeto se apoiou na estrutura que Schneuwly e Dolz (2004) propõem para um projeto. Criar um projeto envolve muitos aspectos, para Schneuwly e Dolz (2004), o procedimento “sequência didática” engloba as características necessárias para o desenvolvimento de um projeto, pois uma “**sequência didática**” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (p. 97)

Um dos fatores essenciais dentro da sequência didática é o uso de gêneros textuais. Trabalhar com gêneros significa expor os alunos a diferentes situações de comunicação e fazer com que o aluno aprenda a adaptar-se a essas situações. O famoso “dançar de acordo com a música” se torna parte importante de um projeto e tem o objetivo de ajudar o aluno a *dominar melhor um gênero de texto* (Schneuwly e Dolz (2004, p. 97).

Assim, a partir das teorias lidas e aqui citadas, tivemos, como base do projeto, um tema e um gênero textual que levassem os alunos à reflexão e, que assim pudessem constituírem-se como autores dos seus próprios textos. O tema escolhido foi “Gravidez na adolescência”, por se tratar de um assunto presente na vida deles.

## **2. O texto lido e o texto escrito em sala de aula**

Quando falamos em aula de português é comum que as pessoas, de modo geral, pensem em uma aula de regras a serem memorizadas. As perspectivas atuais, no entanto, já nos mostram uma gama muito grande de possibilidades de ensino em uma aula de língua portuguesa. O que me parece é que dentre tantas perspectivas, cada qual com suas motivações, muitas sugerem que haja um gatilho, uma motivação para esse ensino e que também haja um objetivo a ser atingido.

A escolha do presente trabalho (trabalhar com o texto como gatilho e como resultado) fundamenta-se na ideia dos linguistas de que devemos ensinar língua através de textos. Marcuschi (2008, p. 51), afirma que devemos ensinar a língua com textos, falados ou escritos. O autor aponta várias possibilidades de trabalho a partir do texto, tais como o desenvolvimento histórico da língua, as variantes da língua, as relações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais e pragmáticas, a leitura e a interpretação, o estudo dos gêneros, entre outros. O texto torna-se, portanto, objeto potencialmente produtivo para o ensino da língua.

É importante que tenhamos cuidado ao dar início aos trabalhos com o texto em sala de aula. Textos descontextualizados acabarão não tendo propósito e nem sentido para o aluno. O texto precisa fazer parte da busca de conhecimento dos alunos, eles não precisam de perguntas prontas sobre o texto, eles precisam chegar ao texto com suas perguntas (Geraldi, 1993, p. 170). Precisamos motivar os alunos para que leiam esse texto sem a obrigação de serem avaliados, e com o intuito de buscarem informações novas a respeito de algo que os interesse. A partir dessa leitura o aluno pode passar a ter

mais a dizer a respeito de um determinado assunto e a leitura passa a ter sentido, como afirma Geraldí

Não se creia que estou a defender um “pragmatismo” como inspiração da leitura a se fazer em sala de aula. Estou defendendo, isto sim, que não participamos gratuitamente e imotivamente de relações interlocutivas em que nos engajamos, e que são os tipos de relações interlocutivas em que nos engajamos que melhor podem inspirar a ação pedagógica a se empreender. Assim, atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola. (1993, p. 171).

O objetivo principal do projeto aplicado foi, sem dúvida, tornar as leituras realizadas pelos alunos algo produtivo. A tentativa foi fazer com que eles fossem tecendo as ideias através das suas experiências e opiniões prévias sobre o tema conectadas ao conhecimento construído a partir das leituras. Após as experiências de leitura, debates e momentos de troca, os alunos deveriam produzir artigos de opinião sobre o tema. O maior problema enfrentado é o medo e a insegurança que os alunos demonstram em relação à escrita. O simples fato de terem uma folha em branco em sua frente faz com que eles fiquem nervosos e pensem não ser capazes de escrever algo relevante. O papel do professor é conduzir o aluno durante sua caminhada de construção desse conhecimento, mostrando sempre que qualquer pessoa tem capacidade de conhecer e apropriar-se de um assunto para escrever sobre ele. Passarelli (2012, p. 37), afirma que o medo do papel em branco pode dever-se a dois aspectos: (i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever, (o que escrever); (ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita (como escrever).

### **3. O Projeto**

A ideia para o projeto surgiu da necessidade de desenvolver atividades com alunos do ensino fundamental, de 8º e 9º ano, quando, em agosto de 2014, como professora de língua portuguesa, assumi turmas de alunos que ainda não haviam tido aulas de português neste ano, no município de Porto Alegre. Iniciei fazendo algumas sondagens o que me levou a perceber que a maior dificuldade era a leitura (alguns não conseguiam ter nada de fluência na leitura) e a escrita. Senti que precisava aplicar algo que contemplasse a leitura e a produção de textos e que fizesse parte da realidade social

e da faixa etária deles. Pesquisando alguns livros didáticos e materiais da graduação, cheguei à conclusão de que tinha em torno de oito semanas para aplicar algo produtivo, avaliável e que desse resultado.

O projeto, a ser desenvolvido, teve, então, como tema principal a gravidez na adolescência por ser aplicado em uma escola situada em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre, no qual muitas meninas não chegam a ter acesso a informações relacionadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez. Além da falta de acesso, há meninas que escolhem engravidar para segurar os parceiros, fato que é presença constante entre as jovens estudantes das escolas do bairro. O plano para as aulas era trabalhar diferentes gêneros textuais na leitura e na produção de textos, seguindo sempre o mesmo eixo temático.

### **3.1. Objetivos**

A escolha do tema justificou-se, não só pelo fator de ensino e aprendizagem de língua materna, mas também pelo teor social, uma vez que a gravidez na adolescência é parte da realidade de muitos dos alunos. O gênero textual escolhido para a produção textual, por sua vez, teve como objetivo despertar o senso crítico dos alunos. A importância de trabalhar o texto argumentativo/de opinião nos anos finais do ensino fundamental é latente, em virtude, prioritariamente, da proximidade do ingresso no ensino médio. O texto argumentativo é presença constante nas provas de vestibular, em nível nacional, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ensinar o aluno, através da leitura e escrita, a se posicionar criticamente, a construir uma estrutura de defesa dos seus argumentos e a opinar como cidadão é prerrogativa tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCs do RS):

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (PCNs, p. 23)

[...] - ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;  
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social. (RCs do RS, p. 54)

Entendemos, portanto, que o intuito principal do presente plano de aula foi expor os alunos à leitura de alguns gêneros textuais, seguindo um eixo temático (gravidez na adolescência), com o objetivo de que, ao término das leituras realizadas, eles tivessem bagagem suficiente para produzir um artigo de opinião, de modo a se posicionarem criticamente nas esferas sociais.

### **3.2.Conteúdos**

Embora a produção textual dos alunos, no final do projeto, fosse da tipologia argumentativa/opinativa, a coletânea de textos lidos pelos alunos, durante as atividades, contemplou diversos gêneros dentro do mesmo eixo temático. A importância da leitura de diversos gêneros para a formação do aluno leitor e a contribuição que essas leituras podem ter durante a produção textual final foram a base para a escolha da coletânea de textos do presente plano de aula. É importante ressaltar que há uma quantidade imensa de gêneros textuais e que cabe a nós, professores, selecionarmos os de maior relevância para os estudos dos alunos.

Privilegiamos, no presente plano de aula, os gêneros ligados às esferas públicas, como sugerem os RCs do RS:

[...] os gêneros institucionais (como as leis, os debates políticos ou as cartas de reclamação, etc.), os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, ou à própria vida na escola (como a exposição oral, o verbete de enciclopédia, o artigo de divulgação científica, etc.), os gêneros ligados à mídia de massa (como a notícia, o anúncio publicitário, etc.) e de forma especial os gêneros literários (a lírica, o drama e a narrativa, em todas as suas espécies e formas de atualização). (p. 56 e 57)

Para tanto, os alunos trabalharam com os seguintes textos escritos:

- TEXTO 1: Texto jornalístico (“*Adolescentes engravidam para segurar os parceiros*”);
- TEXTO 2: Texto de revista (“*Meninas mães*”);
- TEXTO 3: Outro tema do mesmo gênero (“*Proibir publicidade resolve os*”)

*problemas?”*);

- TEXTO 4: Artigo sobre o tema (“*Grávidas no contrafluxo*” – Jairo Bauer);
- TEXTO 5 (Obra de ficção): Livro de literatura infanto-juvenil *Papel de Pai*, de Giselda Laporta Nicolellis. Editora FTD.

Além de textos escritos, os alunos realizaram duas leituras cinematográficas e assistiram ao depoimento de uma mãe adolescente. Nesse sentido, foram exibidos o filme norte-americano *Juno* (2004) e o documentário brasileiro, *Meninas* (2006). Vale ressaltar que, de acordo com os Referenciais Curriculares do RS, não apenas os textos escritos, mas também os visuais possuem relevância no processo de leitura e aprendizagem:

Os exemplos listados confirmam que leitura e texto aqui não se referem apenas à forma escrita. Também está suposta a leitura, responsiva e crítica, de textos orais e outros, que utilizam diferentes modalidades não verbais de linguagem. Alguns exemplos são o anúncio publicitário, que pode ser falado ou escrito e para o qual o uso de imagens é fundamental, ou documentários em vídeo, sobre temas da cultura brasileira, das ciências naturais, etc. (p. 57)

Durante as leituras, os alunos foram avaliados pelas diversas atividades relacionadas aos textos. Dessa forma, as tarefas realizadas tiveram como propósito levar em consideração tanto a perspectiva de leitura dos alunos, quanto os aspectos linguísticos mais relevantes presentes nos textos selecionados. Assim, questões referentes à percepção dos alunos relativas ao tema e à estrutura do texto argumentativo foram trabalhadas com vistas a auxiliar os alunos em produções textuais futuras. No que tange os aspectos linguísticos, as atividades propostas discutiram os contextos de uso de linguagem formal e informal, além de terem abordado a utilização do discurso direto e indireto e dos conectivos.

### **3.3.Procedimentos**

#### **Introdução**

#### **1ª SEMANA:**

Na primeira aula, os alunos foram expostos ao tema através de algumas imagens (anexo) de meninas grávidas, de cartelas de anticoncepcional, etc. Os alunos foram questionados a respeito das imagens (com perguntas como: que imagens são essas?; você conhece alguém que engravidou jovem?; o que você acha disso?) e deverão contribuir com seus comentários a respeito do tema.

**Desenvolvimento****2ª SEMANA:**

Leitura do TEXTO 1 – Texto jornalístico (“*Adolescentes engravidam para segurar os parceiros*”). Antes da leitura, os alunos foram questionados a respeito dos motivos que levam as adolescentes a engravidarem. Um momento de leitura silenciosa foi proporcionado e, em seguida, foi feita a leitura em voz alta, convidando os alunos a lerem para toda a turma. Após a leitura, os alunos tiveram que responder, no caderno, dez questões relacionadas ao texto. A partir da leitura do texto, os discursos direto e indireto foram trabalhados com os alunos.

**Desenvolvimento****3ª SEMANA:**

Leitura do TEXTO 2 – Texto de revista (“*Meninas mães*”). O objetivo dessa segunda leitura é aproximar os alunos do tema através de um texto retirado de uma revista para o público adolescente. Além de questões sobre as informações do texto e sobre a opinião do aluno, a atividade permitiu aos alunos reconhecerem e trabalharem com a noção de linguagem formal e informal e suas implicações em um texto.

**Desenvolvimento****4ª SEMANA:**

Leitura do TEXTO 3 – Outro tema do mesmo gênero (“*Proibir publicidade resolve os problemas?*”). O objetivo dessa leitura é fazer com que o aluno comece a conhecer estrutura de um artigo de opinião. Para tanto, após a leitura, os alunos serão questionados a respeito do assunto central do texto, as possibilidades de polêmica que o tema pode causar, a posição do autor, quem é esse autor, onde o texto foi publicado, quem é o leitor desse tipo de texto e qual o objetivo do texto. Ao término das questões, será explicado aos alunos para que serve um texto de opinião e o que é a argumentação. Como última atividade, algumas questões foram mostradas aos alunos para que eles pensem, em duplas, quais poderiam ser tema de um artigo de opinião.

**Desenvolvimento****5ª SEMANA:**

Leitura do TEXTO 4 – Texto do médico Jairo Bauer (“*Grávidas no contrafluxo*”)

**Desenvolvimento****6ª SEMANA:**

Atividade fílmica (Filme “*Juno*” e documentário “*Meninas*”). Após as leituras de

textos, os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma leitura fílmica para que pudessem compará-las com as atividades realizadas e também para que pudessem ver o tema retratado em outros gêneros. Além da atividade fílmica, os alunos assistiram ao depoimento de uma mãe que engravidou na adolescência. A avaliação da atividade deu-se por meio de um debate sobre as possíveis leituras dos dois vídeos em comparação com o depoimento.

### **Desenvolvimento**

#### **7ª SEMANA:**

Retomar com os alunos a estrutura do texto argumentativo. Utilizando alguns dos textos trabalhados, os alunos tiveram que identificar os argumentos que os estruturaram. Além dessa atividade, os alunos preencheram tabelas com os tipos de argumentos que sustentam um texto de opinião.

**LEITURA LITERÁRIA (OBRA DE FICÇÃO):** Foi realizada em aula uma roda de leitura com o livro *Papel de Pai*, de Giselda Laporta Nicolellis. Apesar de a leitura em voz alta realizada pelo professor não ser comum na escola, os PCNs defendem essa prática. No final do penúltimo capítulo, os alunos tiveram que escrever um parágrafo dizendo como eles acreditam que a história acaba.

### **Fechamento**

#### **8ª SEMANA:**

O fechamento do projeto foi a produção de um artigo de opinião em aula, seguido de sua reescrita. A escrita individual deve seguir etapas que, de acordo com os RCs do RS, são as seguintes: “*planejamento do texto, dentro do âmbito de determinado gênero; seleção dos propósitos do texto e dos interlocutores pretendidos; redação e reelaboração*”. Os alunos tiveram que valer-se de todo o conhecimento construído durante as aulas: suas leituras, suas opiniões, o posicionamento crítico dos colegas, os fatos.

A escrita individual foi realizada em aula e, após a revisão, os alunos tiveram o momento de reescrita do texto. A importância da reescrita está presente nos RCs do RS:

É fundamental incorporar essa rotina (a reescrita) na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com a pura e simples revisão final de um

texto, que incide sobre detalhes mais miúdos, sobre lapsos e pequenos erros. A reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto: o que está escrito aqui cumpre os objetivos de interlocução que tenho? Ou será que falta algo, sobra algo, há algo obscuro ou mal realizado? Não teria sido mais interessante apresentar tais e tais elementos em outra ordem? Aqui não ficaria bem introduzir uma imagem? Enfim, dependendo do gênero do discurso, as perguntas amplas de composição regem o trabalho de reescrita. (p.66)

Como encerramento do projeto, os textos foram reunidos em uma revista que foi montada pelos alunos. O objetivo da revista foi que os pais e a comunidade escolar pudessem ter acesso às mesmas informações que os alunos tiveram durante as aulas e que possam, também, conhecer o posicionamento crítico dos alunos em relação ao tema.

### **3.4. Recursos**

- Folhas fotocopiadas dos textos e questões;
- Sala de vídeo;
- Quadro/giz.

### **3.5. Avaliação**

Como atividade final, os alunos produziram artigos de opinião que, após a reescrita, foram anexados com o intuito de formar uma pequena revista sobre o tema que terá circulação na comunidade escolar. Porém, a avaliação não se deu apenas por meio do artigo produzido pelos alunos, ela foi realizada durante todo o desenvolvimento do projeto. As questões pertinentes aos aspectos linguísticos, bem como a discussão de ideias foram consideradas para a avaliação, ocorrendo de forma contínua.

## **4. Análise do *corpus***

O *corpus* analisado é constituído de 30 textos produzidos por alunos de 8º e 9º ano que foram escolhidos aleatoriamente.

Durante a leitura dos textos do presente projeto, os alunos foram montando sua bagagem (repertório/o que escrever) e analisando aspectos do texto de opinião (como escrever), reconhecendo argumentos sobre o tema e também conhecendo novos argumentos que futuramente poderiam ser utilizados em suas produções textuais. O presente artigo tem como objetivo principal analisar os textos finais dos alunos e

procurar por marcas que indiquem a presença ou a ausência dos seguintes tipos de argumentos:

1. Argumento de Autoridade: citar uma opinião de uma autoridade que tem prestígio e crédito com relação ao assunto que está sendo tratado, um especialista, dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por alguém, líder ou político, algum artista famoso ou algum pensador, enfim, uma autoridade no assunto abordado. Se bem utilizado, é um argumento difícil de ser refutado.

Obs.: a frase citada deve vir entre aspas.

2. Argumento de Exemplificação ou Ilustração: a exemplificação consiste no relato de um pequeno fato (real ou fictício). Esse recurso argumentativo é amplamente usado quando a tese defendida é muito teórica e carece de esclarecimentos com mais dados concretos.

3. Argumento por Causa e Consequência: Para comprovar uma tese, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos).

4. Argumento baseado no senso comum: basear-se no senso comum também pode ser uma estratégia argumentativa bem sucedida. Proposições como: "não se faz um grande país sem investimentos em educação" e "a destruição de meio ambiente causará sérios problemas às gerações futuras" são tidas pela sociedade como verdadeiras. Por outro lado, deve-se tomar cuidado com opiniões sem validade científica, preconceituosas, etnocêntricas.

Abaixo podemos ver a tabela de análise dos resultados. Denominaremos cada texto pela letra T seguida da sequência numérica de 1 a 30:

TEXTOS	TIPOS DE ARGUMENTOS			
	Argumento 1	Argumento 2	Argumento 3	Argumento 4
T1		X	X	X
T2		X		X
T3			X	X
T4			X	X
T5			X	X
T6		X	X	
T7			X	X
T8			X	X
T9			X	X

T10			X	X
T11			X	X
T12		X	X	X
T13			X	X
T14			X	X
T15		X	X	X
T16			X	X
T17			X	X
T18	X		X	X
T19	X		X	X
T20			X	X
T21			X	X
T22			X	X
T23			X	X
T24			X	X
T25			X	X
T26			X	X
T27			X	
T28	X		X	X
T29			X	X
T30			X	X

A partir da análise da tabela, podemos perceber que os alunos, quase em sua totalidade, fizeram uso de argumentos do tipo 3 e 4. Os argumentos em questão são do tipo causa e consequência (tipo 3) e de senso comum (tipo 4). A escolha do argumento do tipo 3 pode nos levar a entender que os alunos embasaram-se, na maior parte do tempo, em uma argumentação lógica de que a gravidez na adolescência é algo que traz consequências físicas e psicológicas e que essas consequências são, de fato, realidade, como podemos ver nos trechos abaixo:

“Engravidar na adolescência atrapalha o futuro das meninas pois muitas decidem parar de estudar.” (T10)

“...a vida dessas meninas muda completamente, vai acabar a saída com os amigos, as baladas...” (T12)

“A gravidez acontece geralmente por descuido, adolescentes que acham que não tem problema não usar camisinha ou não tomar pílula acabam engravidando.” (T13)

“A gravidez é a consequência menos grave desse tipo de descuido (transar sem se prevenir).” (T14)

“Hoje em dia é muito comum adolescentes engravidarem cedo pois não usam nenhum recurso anticoncepcivo...” (T24)

Podemos considerar que os argumentos do tipo 4, aqueles considerados de senso comum, estão constantemente presentes nos textos dos alunos (apenas dois, dos trinta textos, não apresentaram argumentos desse tipo). Argumentos do senso comum são aqueles que a sociedade acredita ser verdadeiro, mas que talvez não possua embasamento ou constatação. A presença desse tipo de argumento deve-se ao fato de que os alunos ouvem muito essas justificativas em casa ou na comunidade. O que podemos perceber na leitura dos textos é que pelo fato de os alunos terem trabalhado linguagem formal e informal, muitas expressões de uso cotidiano foram trocadas por outras mais formais. Um exemplo disso é o argumento “as jovens ficam grávidas para segurar os *namorados*”, que durante a escrita apareceu como “segurar os *parceiros*”. A seguir, alguns trechos de argumentos do tipo 4:

“...a maioria é para os namorados não terminar com elas.” (T1)

“ Tem o caso da adolescente querer engravidar porque ela quer segurar o seu parceiro.” (T2)

“ Umas porque não se cuidaram outros para segurar o namorado, e algumas acham que se engravidarem irão ter uma vida melhor.” (T3)

“...muitos desses casos acontecem por falta de aviso por parte dos pais e falta de responsabilidade dos jovens.” (T4)

“ Quase sempre uma jovem engravida de propósito, para prender seu parceiro.” (T8)

O argumento do tipo 2 (de exemplificação ou ilustração) teve cinco ocorrências. Durante a aplicação das aulas, os alunos estudaram a estrutura do texto argumentativo, e entenderam que esse tipo de texto não pode ser narrativo. Por essa razão, muitos evitaram dar exemplos pessoais com receio de tornar o texto uma narração. Alguns apreenderam a ideia de dar exemplos gerais e os utilizaram no texto. Abaixo vemos as duas representações do argumento 2, casos gerais e casos pessoais:

“Minha cunhada está grávida, ela tem 17 anos e meu irmão 18, pelo que eu estou vendo não vai ser fácil para nenhum dos dois.” (T1)

“Eu conheço um caso, uma menina está namorando escondido dos seus pais...” (T2)

“Em um documentário as jovens que engravidavam tinham a partir de 13, 14 e 15 anos...” (T6)

“No ano de 2014 muitas meninas engravidaram com 13 a 15 anos de idade.” (T12)

Por fim, o argumento do tipo 1 (citar autores, dados, especialistas, etc.) teve apenas três ocorrências. Acredito que

“...a maioria para de estudar para cuidar dos bebês (cerca de 40%) e não voltam mais.” (T18)

“Pesquisas apontam que metade das meninas com 13 a 17 anos estão engravidando muito cedo.” (T19)

“Os especialistas recomendam que elas consultem um médico ou usem camisinha para evitar a gravidez.” (T28)

### **Considerações finais**

Após uma trajetória de conhecimento do grupo de alunos com o qual eu iria trabalhar e de uma busca incansável por uma atividade que contemplasse leitura, compreensão e produção de textos, foi possível obter um *corpus* formado pelos textos dos alunos. Através da análise dos textos produzidos foi possível perceber que, de maneira geral, as leituras realizadas pelos alunos refletiram na argumentação presente nos textos.

O conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da gravidez na adolescência, suas experiências pessoais, bem como o estudo direcionado da língua portuguesa e leituras diversas sobre o tema contribuíram, certamente, para a elaboração dos textos produzidos por eles e para a argumentação utilizada. Foi possível perceber que, além dos argumentos pré-existentes às leituras (argumentos que eles expuseram oralmente nas aulas iniciais), novos argumentos, esses mais formais e visivelmente ligados às leituras realizadas, apareceram nas suas produções textuais.

Dessa maneira, podemos dizer que, durante nossa jornada, esse grupo de adolescentes compreendeu e sistematizou seu conhecimento, não só no que diz respeito ao uso da Língua Portuguesa, mas também com conhecimento de mundo e conhecimentos específicos sobre o tema. A partir de uma oportunidade de leituras variadas sobre um tema conhecido de maneira mais pessoal pelos alunos, foi possível fazer com que eles ampliassem seu modo de analisar situações relacionadas a esse tema e amadurecessem seu pensamento crítico e seu posicionamento sobre o assunto.

Ao finalizar este artigo, torna-se essencial destacar que a leitura e a escrita têm papel fundamental na formação do ser humano pensante. Apesar de haver muitos estudos teóricos sobre o assunto da argumentação e do texto de opinião, é de extrema importância que possamos praticar o texto argumentativo em sala de aula. Essa prática nos propicia poder analisar os resultados obtidos, especialmente em sequências didáticas como a do presente artigo, que possibilitou que os alunos fossem expostos a diferentes textos sobre um tema e ver os reflexos dessas leituras nos seus textos. A escola é o espaço propício para que isso ocorra, portanto precisamos estar em constante pesquisa e prática para chegarmos a nossos objetivos.

## **Referências bibliográficas**

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF, 1998.

**DOLZ,** Joaquim; **NOVERRAZ,** Michèle; **SCHNEUWLY,** Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* \_\_\_\_\_. *Exprimir-se em francês*. Edições de Boeck, 2004.

**FIGUEIREDO,** Laura de. Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem/Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

**FREIRE,** Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

**GERALDI,** João Wanderley. Portos de passagem. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**MARCUSCHI,** Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

**MARTINS,** Maria Helena. O que é leitura? São Paulo. Ed. Brasiliense, 1989.

**PASSARELI,** Lílian Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. 1ª ed. – São Paulo: Telos, 2012.

**RIO GRANDE DO SUL.** Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Volume 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.