

Texto de opinião: Reflexões sobre a escrita processual na aula de português

Sofia Martins¹

Noémia Jorge¹

Resumo

Tendo como base um trabalho de Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Português, desenvolvido no ano letivo de 2018/2019, reflete-se neste artigo sobre o ensino da escrita do *texto de opinião* enquanto *género escolar*, dando-se especial atenção à dimensão processual. Depois de caracterizado sucintamente o género, apresenta-se um *modelo didático* com as dimensões ensináveis do mesmo (destinado aos 9.º e 11.º anos), bem como os diversos *percursos didáticos* dinamizados na PES, focando-se as atividades que mais contribuíram para a superação das dificuldades identificadas nas produções textuais dos discentes (sobretudo no respeitante à componente compositiva/textual), facilitando, assim, a apropriação do género escolar em foco.

Palavras-chave: escrita processual, texto de opinião, género escolar, modelo didático, percurso didático.

Introdução

Apresenta-se, neste artigo, uma versão resumida de um relatório desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes, no ano letivo 2018/2019, sob a supervisão da professora Carmo Soares, em duas turmas, uma do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade) e outra do Ensino Secundário (11.º ano de escolaridade).

A PES teve como tema central a escrita do *texto de opinião*, um dos conteúdos abordados nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2015; Buescu *et al.*, 2014). Partindo sempre do domínio da educação literária e das dificuldades reveladas pelos alunos ao longo do ano letivo, foram dinamizados *percursos didáticos* de escrita focados no *texto de opinião* (privilegiando a dimensão compositiva do género). Estes *percursos*, cujo principal objetivo era levar a uma reflexão sobre as problemáticas que mais se destacavam nos textos dos discentes, foram criados no seguimento de um *modelo didático do género texto de opinião* para o 9.º e 11.º anos de escolaridade, resultado da necessidade de se definirem as dimensões ensináveis do género.

O artigo é constituído por duas partes. Num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento teórico e metodológico em que se sustentou a PES, focando-se quer a escrita enquanto processo (planificação, textualização, revisão), quer a especificidade do *texto de opinião* (tendo em conta não só as práticas sociais de referência, mas também as práticas escolares). De seguida, relatam-se algumas atividades realizadas na PES no âmbito do ensino do *texto de opinião* enquanto género escolar, refletindo-se sobre a pertinência e eficácia das mesmas, através da análise de produções textuais dos alunos.

¹ CLUNL, ESECS-PLeia.

I. Enquadramento teórico e metodológico

1. A escrita enquanto processo: planificação, textualização, revisão

É com Hayes e Flower que surge a noção de *dimensão processual* no ato de escrita. Em 1980, os autores apresentam um modelo processual de escrita, integrando nele os elementos do processo, isto é, a planificação (que teria como foco gerar conteúdos, organizar a informação e definir objetivos) a textualização e a revisão (que serviria para avaliar e reformular o que foi escrito).

É inegável que a fase de planificação é a base para que seja produzido um texto coerente, coeso e que aborde o tema proposto, sem grandes dispersões. Ao planificar um texto, inevitavelmente, estabelecem-se limites em relação àquilo que se pretende transmitir ao leitor (Martins, 2018).

É na fase de textualização que se inicia a escrita do texto propriamente dito e é aqui que é necessário responder a determinadas exigências no que diz respeito à explicitação de conteúdo e à formulação e articulação linguísticas (Barbeiro e Pereira, 2007). As ideias a incluir no texto devem ser desenvolvidas de forma a garantirem a continuidade semântica e a progressão temática do texto, recorrendo-se a mecanismos de coesão textual adequados e diversificados. É essencial que se estabeleçam ligações entre as ideias textualizadas, uma vez que a coesão e a coerência são dois aspetos determinantes para a compreensão do texto por parte do leitor².



A revisão tem um papel fundamental no processo de escrita, já que, nesta fase, se reformula e aperfeiçoa aquilo que foi escrito anteriormente: “a revisão compreende a avaliação que o Sujeito faz do seu texto e as intervenções de aperfeiçoamento, ao nível da frase e do todo...” (Pereira e Cardoso, 2013: 47). Rever um texto permite, acima de tudo, que o escrevente se coloque no papel do leitor e questione se aquilo que escreve é compreensível para quem o vai ler. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 19), “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto”.

2. O ensino do género *texto de opinião*: do funcionamento social do género ao modelo didático

Para se ensinar a produzir textos e géneros³ em sala de aula, é fundamental reconhecer que cada género tem as suas especificidades e, por isso, diferentes exigências no que diz respeito ao seu ensino. Existem alguns formatos textuais que são utilizados diariamente pelos alunos e que estes facilmente dominam; contudo, há géneros com os quais os alunos se confrontam menos, podendo revelar, assim, mais dificuldades na sua aprendizagem.

O *texto de opinião* é um género peculiar, na medida em que pode ser produzido em (pelo me-

² É comum que, na fase de textualização, surjam dúvidas em relação àquilo que havia sido planificado, isto porque pode deixar de fazer sentido incluir no texto uma determinada ideia ou podem surgir novas ideias que parecem mais adequadas ao texto que se está a escrever; portanto, é preciso tomar algumas decisões mediante aquilo que vai sendo escrito. Nesse sentido, tal como referem Hayes e Flower (1980), planificação e textualização (e revisão, como se verá de seguida) devem apresentar um carácter recursivo.

³ Assume-se, neste trabalho que os géneros de texto são modelos adotados pelos textos e adaptados de acordo com as circunstâncias em que são produzidos (Bronckart, 1997).

nos) duas áreas distintas: a jornalística e a escolar. Embora, na sua essência, como *gênero escolar*⁴, seja relativamente semelhante ao *artigo de opinião* que circula em atividade jornalística, a verdade é que existem diferenças entre ambos. Por um lado, os *textos de opinião* que circulam nos jornais e nas revistas são produzidos por jornalistas e colunistas (com estatuto social de especialistas); por outro, em contexto escolar, o *texto de opinião* é um gênero em aprendizagem, produzido por alunos (tendencialmente, apenas para o professor). Consequentemente, os primeiros não podem funcionar como modelo a ser imitado pelos alunos. Assim, é necessário que se estabeleça algum tipo de “padrão” que possa ajudar os alunos a produzir *textos de opinião* adequados ao seu estatuto social de alunos. Esse “padrão”, como se verá de seguida, não se verifica nos *artigos de opinião* publicados em jornais, já que existe, por parte dos jornalistas, uma maior liberdade na produção do texto.

De facto, os *textos de opinião* têm, normalmente, como ponto de partida, um tema atual que tende a suscitar diferentes pontos de vista. Quando se trata de textos escritos, encontramos-os, sobretudo, em jornais ou revistas e o seu objetivo principal é, como o nome indica, expressar a opinião do autor sobre determinado assunto. Assim, constatamos que neles predomina um discurso de carácter argumentativo, uma vez que o autor assume e defende a sua posição sobre o tema em questão. No entanto, “embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade para o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção do seu ponto de vista.” (Boff *et al.*, 2009: 3) – isso verifica-se, por exemplo, quando o autor utiliza argumentos de autoridade, citando

autores de renome ou entidades, para sustentar a sua posição.

Outro aspeto importante neste gênero textual é a interação existente entre autor e leitor: quando escrevemos, como é habitual, escrevemos para que alguém nos leia; contudo, quem escreve um *texto de opinião* vai mais além e escreve-o com o intuito de persuadir quem o lê. Uma das estratégias utilizadas para esse efeito é o uso de contra-argumentos, ou seja, o autor tenta refutar possíveis ideias contrárias à tese que defende.

No que diz respeito à estrutura do *texto de opinião*, Boff *et al.* dividem-na em três partes (considerando, no entanto, que a estrutura não é rígida): a situação-problema, em que é feita uma contextualização do tema que será abordado; a discussão, que serve essencialmente para expor a opinião e fundamentá-la e, por último, a solução-avaliação, isto é, o reforço da tomada de posição demonstrada anteriormente.

Como já se referiu, apesar de ser possível encontrar, em contexto jornalístico, artigos de opinião que apresentam uma estrutura diferente, em contexto escolar, é fundamental criar um modelo que permita o ensino e a aprendizagem deste gênero textual. Para que o aluno possa aprender a escrever um *texto de opinião* (e para que o professor possa analisar o grau de apropriação e domínio do mesmo por parte do aluno), é necessário definir aquilo que deve ser aprendido e isso só é possível se forem estabelecidos determinados parâmetros, tais como a estrutura, a apresentação de argumentos, o emprego de conectores, etc. Para isso, é fundamental criar-se um *modelo didático de gênero*, isto é, um dispositivo didático que dê conta da identificação de dimensões ensináveis do gênero

⁴ Como afirmam Schneuwly e Dolz, os gêneros escolares “são autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (Schneuwly e Dolz, 2004:77).

em cada ciclo⁵. Nesse sentido, reproduz-se, no Quadro 1, o *modelo didático do género texto de opinião*, utilizado na PES e destinado ao 9.º e ao 11.º anos.

Quadro 1: Modelo didático do género *texto de opinião* (enquanto género escolar)

		9.º Ano	11.º Ano	
Contexto de produção	Produtor textual	Aluno		
	Recetor	Professor		
	Modalidade	Escrita		
	Suporte	Papel		
Estrutura	Introdução	Apresentação do tema		
		Tomada de posição		
	Desenvolvimento	Um argumento	Dois argumentos	
		Um exemplo	Dois exemplos	
Conclusão	Síntese e reforço da opinião			
Marcas linguísticas	Organizadores textuais	Sinalização de partes (no desenvolvimento)	<i>Em primeiro lugar, em segundo lugar; por último...Por um lado...Por outro lado</i>	
		Sinalização de conclusão	<i>Em suma; em síntese; para concluir...</i>	
	Conectores	Argumentativos	<i>Porque, pois com efeito, de facto...</i>	
		Contra-argumentativos	<i>Mas, porém, contudo</i>	<i>Ainda assim, apesar disso, não obstante, embora</i>
	Marcadores de ilustração e exemplificação	Exemplificação	<i>Por exemplo; nomeadamente...</i>	
	Marcadores de responsabilidade enunciativa	Tomada de posição	<i>Na minha opinião; a meu ver; considero que; julgo que...</i>	

Adaptado de Martins (2019: 19)

⁵ A noção de *modelo didático de género* aqui apresentada advém de De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1996/1997).

II. O *texto de opinião* na sala de aula (PES): reflexões sobre o processo de escrita

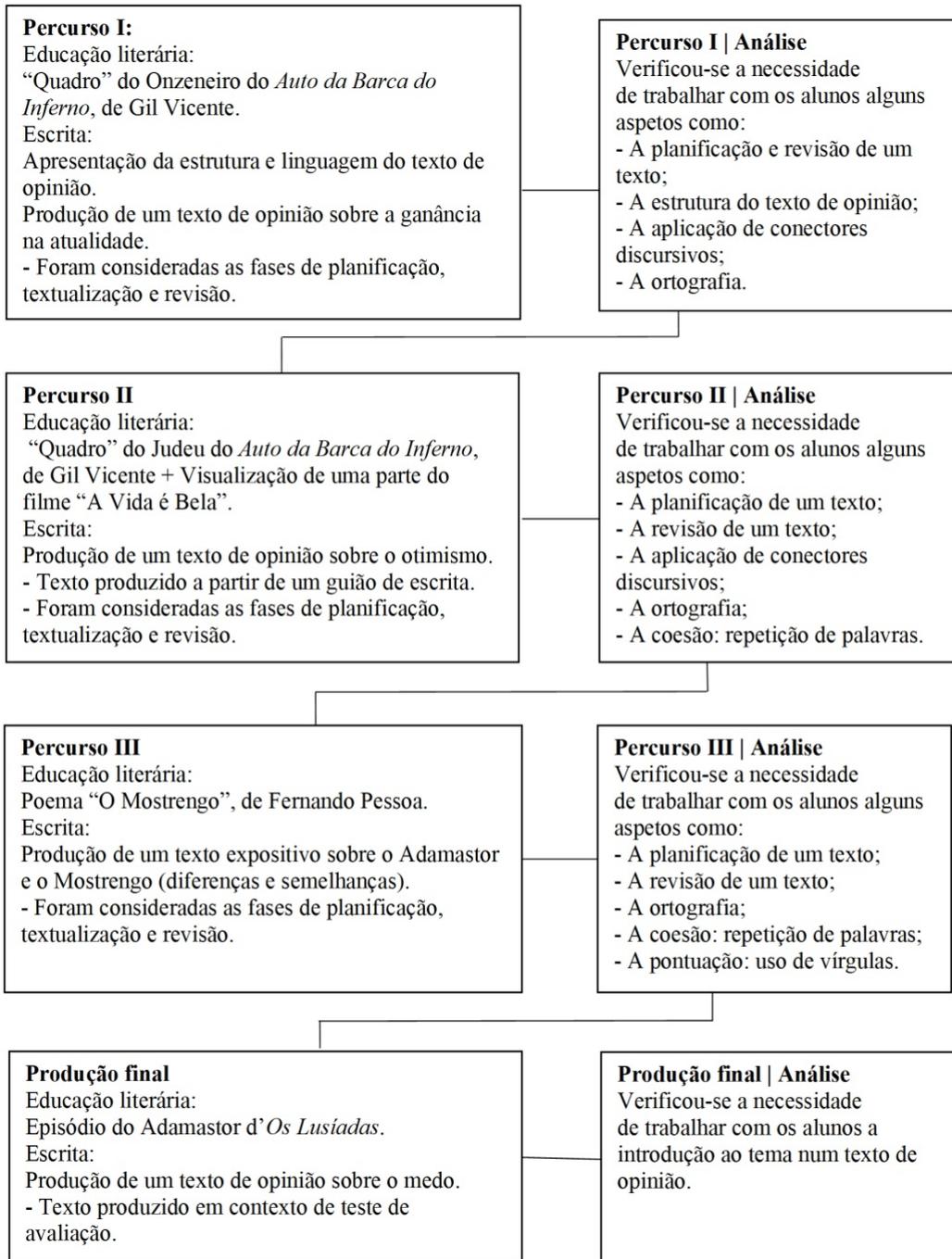
Como já foi referido, na PES que deu origem a este trabalho, o domínio da escrita surgiu no seguimento do domínio da educação literária – assim, todos os temas apresentados surgiram a propósito das obras que constam nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2015; Buescu *et al.* 2014).

Em termos globais, as aulas tenderam a ser iniciadas pela apresentação de um conteúdo do programa, seguida de uma proposta de um percurso didático de escrita relacionado com esse mesmo conteúdo. Desta forma, os alunos eram levados a refletir sobre aquilo que haviam aprendido e a estabelecer algum tipo de ligação com o mundo atual, em que vivem.

1. O *texto de opinião* no 9.º ano de escolaridade

No Esquema 1, pode observar-se a síntese dos percursos didáticos dedicados ao trabalho de apropriação do género *texto de opinião* desenvolvido com o 9.º ano de escolaridade. Nesta síntese, constam quer as atividades realizadas, quer uma breve análise do grau de eficácia dessas atividades. Ao longo da PES, foi com base nos momentos de análise que todos os percursos foram sendo estabelecidos: a partir das problemáticas mais notórias reveladas pelos alunos em cada uma das fases, foram criadas e propostas atividades para as seguintes etapas.

Esquema 1: Percursos didáticos – 9.º ano



1.1. Análise da dimensão compositiva de produções textuais dos alunos

A apropriação do género texto de opinião no 9.º ano resultou da articulação de dois tipos de atividades: por um lado, a observação e análise da dimensão compositiva de textos produzidos por alunos (cf. Anexo 1); por outro, a produção textual de textos, individualmente, em pequenos grupos ou em atividades coletivas de escrita colaborativa, com o apoio de guiões de produção textual (cf. Anexo 2) ou de fichas de trabalho orientadas para conteúdos específicos.

Apresentam-se, de seguida, três exemplos de produções textuais de alunos, com o intuito de analisar a dimensão compositiva das mesmas e de identificar competências textuais desenvolvidas. A atividade de produção escrita integrada no Percorso II foi proposta após a leitura e interpretação de um “quadro” do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, neste caso, do judeu. Antecedida pela visualização de um excerto do filme *A Vida é Bela* (Roberto Benigni), a atividade foi apoiada pelo guião de escrita apresentado no Anexo 1.

O texto seguinte corresponde à produção de um dos alunos:

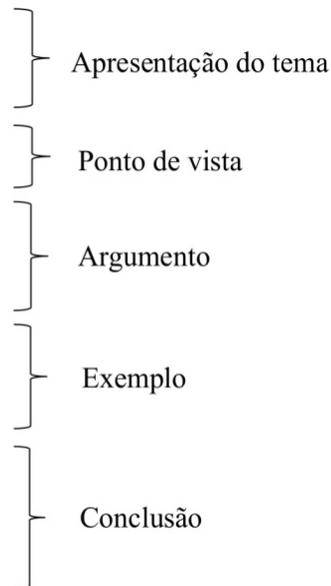
Ao longo da nossa vivencia, deparamo-nos com situações tanto boas quanto más, podemos encará-lo de formas distintas: otimistas e pessimistas.

Julgo que não devemos enfrentar a vida em nenhum dos pontos de vista apresentados, mas, sim, num equilíbrio entre os dois.

De facto não criar expetativas pode ser prejudicial pois sem criar expetativas nunca iremos superar as nossas metas, mas se criarmos muitas expetativas podemos não vir a cumpri-las.

Se estivermos à espera de uma carta de admissão para uma faculdade, **por exemplo**, podemos desiludirmo-nos ou superar as expetativas.

Concluindo devemos viver num equilíbrio entre o otimismo e pessimismo de forma a não nos desiludirmos ou se possível ultrapassar as nossas expetativas, porque se vivermos nestes extremos podemos ficar pessoas desequilibradas.



Como se pode verificar, a estrutura do *texto de opinião* foi respeitada: na introdução apresentou-se o tema e o ponto de vista; no desenvolvimento destacaram-se argumentos e exemplos; na conclusão procedeu-se a uma síntese e reforço do ponto de vista assumido.

Apesar de serem visíveis alguns problemas nesta produção textual, quer ao nível da ortografia, quer ao nível da coesão (repetição desnecessária de palavras), o texto está organizado e o leitor consegue facilmente compreender qual é a posição do autor e o porquê dessa posição. Essa organização reflete um plano de texto explicitamente marcado

P

pelo uso de mecanismos linguísticos que contribuem para a organização do texto e para a marcação de responsabilidade enunciativa do autor. De facto, o aluno teve o cuidado de demarcar as diferentes partes do texto, recorrendo a mecanismos linguísticos variados⁶: conectores que reforçam a ideia exposta anteriormente, permitindo que o autor desenvolva a sua argumentação (“de facto”) e que introduzem e exemplificam o argumento utilizado (“por exemplo”); organizadores textuais que sinalizam o início do fecho do texto (“concluindo”); expressões que marcam a responsabilidade enunciativa, que introduzem a opinião e posição epistémica do autor (“julgo que”).

A última produção (Produção final) foi elaborada num teste de avaliação no segundo período, a

propósito da leitura d’ *Os Lusíadas*, tendo em conta a instrução que se segue: “*Os Lusíadas* mostram-nos que os heróis não são apenas feitos de coragem e ousadia. Em alguns episódios, como o do Adamastor, o medo é um dos sentimentos presentes nos marinheiros e, na verdade, é a superação desse medo que torna os seus feitos ainda mais grandiosos. Na tua opinião, o medo pode ser considerado um entrave na nossa vida ou é apenas aquilo que nos mantém em segurança?”

Nos textos produzidos pelos alunos, foram notórias melhorias a nível compositivo/textual. No entanto, grande parte dos alunos não introduziu o tema antes da tomada de posição, como se pode constatar no seguinte exemplo:

Na minha opinião, penso que ter medo é bom e faz parte, pois mantém-nos atentos a diversas situações. Por outro lado, ninguém gosta de sentir medo e por vezes impede-nos de fazer algumas coisas, mas se temos medo é porque sabemos que pode correr mal, ou que não é 100% seguro ou então é mesmo só da nossa cabeça, mas acho que é importante existir medo e nós sentirmos.

Por exemplo no mar, uma pessoa que não teme medo nenhum do mar e se sente segura, vai para mais longe do que uma pessoa com medo. É mais fácil e mais provável acontecer alguma coisa à pessoa que não tem medo e que se atreveu mais do que à pessoa que só ficou à beira-mar porque tem medo e não se sente segura no mar. Referi um exemplo relacionado com o mar, porque o episódio “Adamastor” também é passado lá.

Em suma, acho que ter medo faz parte e é muito importante, se ninguém tivesse medo de nada, aconteciam muitas coisas más no mundo, ninguém tinha medo das consequências dos seus atos, o que era muito mau, por isso ter medo é essencial.

⁶ Em contexto didático, usou-se unicamente o termo conectores, não se fazendo distinção entre os três termos aqui utilizados (conectores, organizadores textuais, marcadores de responsabilidade enunciativa).

Embora ainda existam aspetos a melhorar no texto acima, como a questão da apresentação do tema e do desenvolvimento da argumentação, se o compararmos com a primeira produção escrita

deste aluno (acerca do apego ao dinheiro), a propósito do “quadro” do Onzeneiro (Percurso I), é evidente a melhoria:

Sim, pois hoje em dia se calhar mais do que nunca as pessoas estão apegadas ao dinheiro. E isso acontece pois hoje em dia tem se aquela ideia de que tudo é a base do dinheiro e quanto mais dinheiro se tiver melhor sera a vida. Por isso as pessoas tentam sempre acumular o maximo possivel mesmo que assim prejudiquem os outros.

O problema principal dessas ações é que as pessoas acumulam grandes quantidades de dinheiro e em vez de o usarem para viver a vida, deixam de viver a vida para acumular mais.

A conclusão é que sim, as pessoas estão demasiado apegadas ao dinheiro.

Na primeira produção escrita, o aluno encarara o *texto de opinião* como uma breve resposta à questão colocada. Começara o seu texto com um advérbio de afirmação e é visível que o tema não fora suficientemente desenvolvido. Para além disso, não fora tida em conta a estrutura típica do *texto de opinião* enquanto *género escolar*. A produção inicial também reflete um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual: apesar de percebermos que o aluno acredita que “as pessoas estão apegadas ao dinheiro” e que isso acontece porque “quanto mais dinheiro se tiver, melhor será a vida”, a falta de estabelecimento de nexos lógicos (com base em conectores) entre as frases dificulta a interpretação textual. Para além disso, trata-se de um texto em que se destaca a repetição da mesma ideia. Esta é, de um modo

geral, uma das dificuldades mais notórias nos textos dos alunos⁷.

A última produção escrita do aluno corresponde a um texto organizado, que deixa o leitor esclarecido relativamente à opinião do aluno. Apesar de se tratar de um texto com algumas insuficiências a nível compositivo/textual, já atesta uso de conectores discursivos, organizadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa (como “por exemplo”, “em suma”, “na minha opinião”).

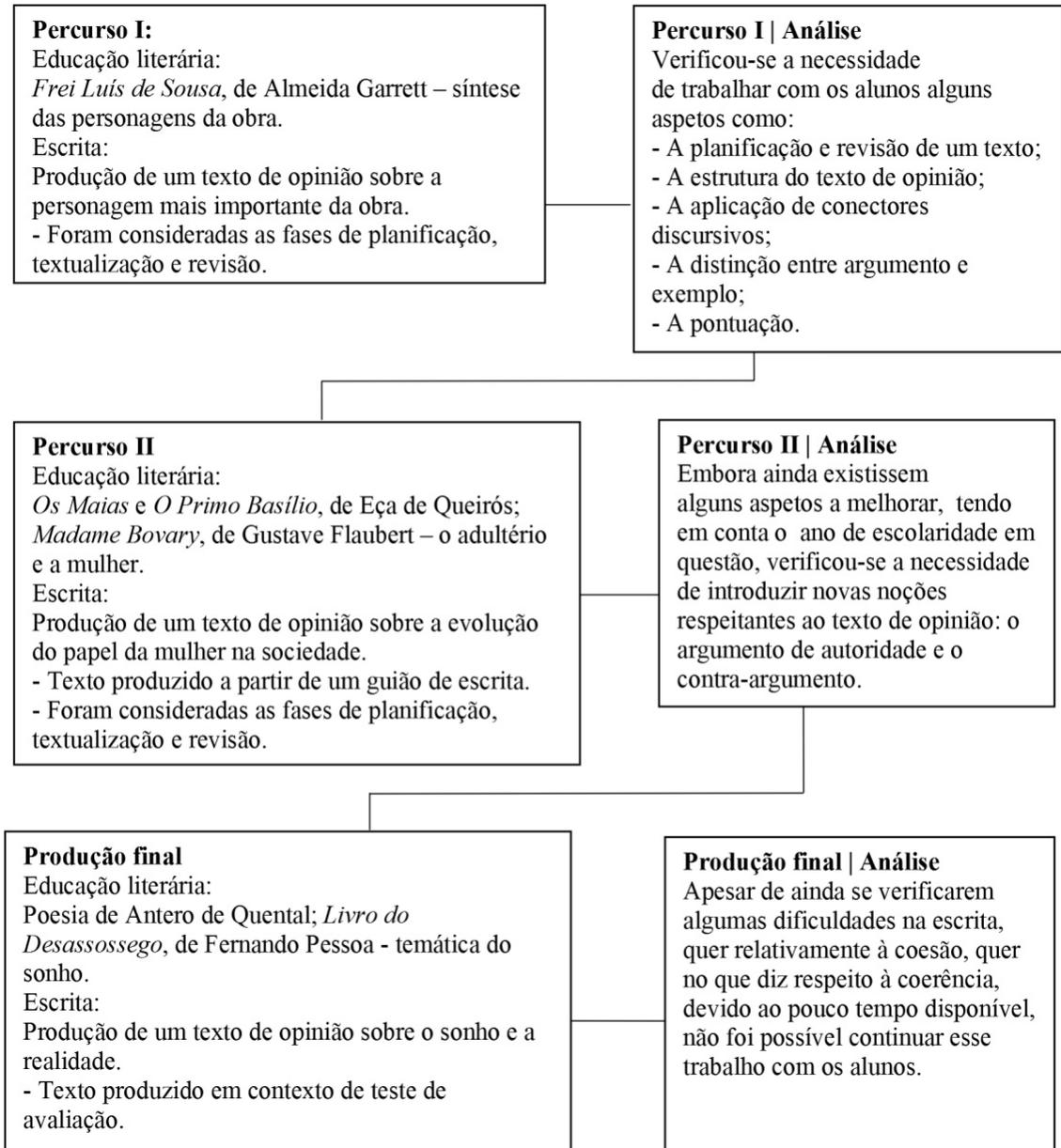
⁷ Ao analisar produções escritas de alunos do 12.º ano, Sónia Rodrigues considera que “o aluno defende o ponto de vista ou o pensamento que considera preferencial ou que explicitamente é indicado como a perspetiva a adotar. Deste modo, em vez do desenvolvimento argumentativo de um ponto de vista pessoal, o aluno esgota o seu texto em paráfrases e repetições.” (2014: 409). Podemos, assim, afirmar que este problema de argumentação não se cinge ao 9.º ano, sendo, na verdade, transversal a todos os anos escolares.

2. O texto de opinião no 11.º ano de escolaridade

Ao longo da PES, tal como aconteceu no no 9.º ano, também no 11.º ano de escolaridade foram

elaborados vários percursos a partir de uma diagnose feita no início do ano letivo. O seguinte esquema demonstra o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Quadro 3: Percursos didáticos – 11.º ano



2.1. Análise da dimensão compositiva de produções textuais de alunos

Também no 11.º ano foram dinamizadas atividades centradas na análise de textos de opinião produzidos em contexto escolar (cf. Anexo 3) e atividades de produção textual propriamente ditas. Relativamente a este segundo aspeto, destacam-se três textos produzidos por alunos.

No Percurso II, a atividade de escrita foi proposta a partir da leitura de vários excertos das obras *Os Maias*, *O Primo Basílio* e *Madame Bovary*, de forma a evidenciar as semelhanças entre elas acerca do tema do adultério. O exercício, realizado a pares, teve como base a seguinte questão: “Como podes verificar, nos excertos que lemos, a mulher é retratada de forma negativa, não só através da prática do adultério, mas também pela de-

monstração de um carácter fútil e de um alheamento da realidade em que vive. Na tua opinião, esta crítica feita à mulher ainda se mantém na atualidade em que vivemos ou podemos constatar que houve uma evolução no papel da mulher na nossa sociedade?”

Nesta atividade, foi também criado um guião de escrita (Anexo 4), para que os alunos tivessem em conta a estrutura do *texto de opinião* e os conectores, organizadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa a serem utilizados durante o texto. Aqui foram também contempladas as fases de planificação e revisão, em que os alunos continuaram a revelar algumas dificuldades, uma vez que se mantinha a tendência de começar a produção textual pela fase de textualização, desvalorizando a planificação.

Antigamente, o papel da mulher na sociedade era extremamente restrito, julgado e retratado de forma negativa. A figura feminina era sujeita às críticas da sociedade, maioritariamente masculina e julgadora.

A meu ver, houve, de facto, uma evolução bastante positiva em relação ao papel e visão da mulher na sociedade portuguesa – evolução esta que, mesmo assim, ainda não estabilizou.

Nos fatores desta evolução, inclui-se a maior liberdade política, o que permitiu à mulher destacar-se, tanto no direito de exercer cargos políticos, como no direito ao voto, comparando com o século XIX, em que a vida política era apenas representada pelos homens.

Além disso, outra grande alteração na organização da sociedade, deu-se na liberdade e igualdade de oportunidades no emprego e nos valores salariais. Nos dias de hoje, já não é negado à mulher o direito de prosseguir os estudos e atingir uma profissão e uma carreira que idealize. No entanto, em muitos casos, são atribuídos diferentes salários para um homem e para uma mulher que exercem o mesmo cargo ou profissão.

Concluindo, deu-se um grande crescimento na valorização da mulher mas que, mesmo assim ainda está em processo.

O guião de escrita permitiu que os alunos compreendessem que o texto deve respeitar uma determinada estrutura. Além disso, o facto de terem sido incluídos no guião alguns exemplos de conectores discursivos, organizadores textuais e marcadores de

responsabilidade enunciativa, que poderiam ser usados durante a escrita do texto, alertou-os para a necessidade da sua utilização. No exemplo acima, nota-se que houve o cuidado de incluir os conectores e estabelecer ligações durante a escrita. Além

P

disso, a estrutura do *texto de opinião* foi respeitada e o tema proposto foi desenvolvido com recurso a argumentos e exemplos. Trata-se de um texto coeso e coerente, com vocabulário diversificado e que deixa o leitor esclarecido relativamente à opinião do autor.

Ainda no âmbito do Percurso II, a ficha de trabalho a propósito do *texto de opinião* (Anexo 4), serviu para reintroduzir e aprofundar dois conceitos já abordados no *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira: o *argumento de autoridade* e o *contra-argumento*, em articulação com conteúdos gramaticais específicos (orações subordinadas adverbiais concessivas e conjunções e locuções subordinativas passíveis de as introduzirem).

O último *texto de opinião* foi proposto num teste de avaliação (Produção final). Uma vez que o contra-argumento tinha sido trabalhado anterior-

mente, foi solicitado aos alunos que, em vez de dois argumentos, apresentassem um argumento e um contra-argumento, com os respetivos exemplos ilustrativos, para defenderem o seu ponto de vista sobre o seguinte tema: “Na sua opinião, é possível vivermos unicamente guiados pelos sonhos ou é necessário que nos confrontemos com a realidade?”

Relativamente aos textos produzidos e, de um modo geral, estes não apresentaram o contra-argumento, o que revela que teria sido necessário trabalhar mais a sua escrita em aula. Apesar disso, e tendo em conta que não foi possível analisar os textos de todos os alunos desde o início do ano letivo, os textos apresentados, na sua maioria, revelam cuidado no que diz respeito à sua estrutura e organização, como podemos observar no seguinte exemplo:

Quando pensamos sobre a vida e sobre o seu sentido, nunca encontraremos uma resposta concreta. Há quem prefira viver num mundo imaginário, onde tudo corre bem e é perfeito, e há quem viva no mundo real, onde há espaço para errar e ficar desiludido. Na minha opinião , não é possível viver unicamente guiado pelos sonhos. É necessário o confronto com a realidade.	}	Apresentação do tema
Se uma pessoa vive apenas de acordo com a realidade, mais cedo ou mais tarde perceberá que na vida real nem tudo é possível e que um dia pode não conseguir o que quer. Eu penso que se uma pessoa viver apenas no seu mundo ideal, nunca terá uma vida verdadeira nem preenchida. Por exemplo , uma pessoa que quer ser médica e que acredita que o será, porque quer muito e porque acredita que está destinada a sê-lo, se não se esforçar e trabalhar para conseguir esse cargo, nunca o ocupará. Por vezes temos de perceber que nem tudo corre como queremos e precisamos de nos confrontar com a realidade para chegar a algum lado.	}	Argumento
Claro que podemos acreditar que viver guiados pelos sonhos é um modo de vida mais fácil e onde seremos mais felizes. Por exemplo , uma pessoa, um artista, pode viver uma vida onde a sua arte é tudo o que precisa e pode encontrar felicidade genuína nela. Tal sonho até pode ser possível e realizável, mas ninguém passa a sua vida inteira sem encontrar pelo menos um percalço e decidir que tem de abdicar de um pouco do que imaginou para chegar ao seu objetivo final.	}	Argumento
Assim , para mim, é essencial que a pessoa seja confrontada com a realidade durante o seu percurso, porque, se tal não acontecer, está limitada a viver num mundo idealizado, que não existe.	}	Exemplo
	}	Conclusão

Considerações finais

A complexidade inerente ao ato de escrever leva a que muitos alunos considerem a produção de textos uma das tarefas mais difíceis na disciplina de Português, cabendo, assim, ao professor “reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito” (Niza, Segura e Mota, 2010: 21).

Na verdade, não são apenas os alunos que sentem a dificuldade em escrever quando se deparam com uma folha em branco e com a necessidade/obrigação de escrever; qualquer um de nós, quando se confronta com a necessidade de escrever algum género de texto, passa, inevitavelmente, por indecisões e reformulações. Por esse motivo, trabalhar o domínio da escrita tende a ser um desafio constante e profundamente motivador.

Apesar de os documentos normativos que regeram os percursos didáticos dinamizados terem sido outros (nomeadamente os *Programas e Metas Curriculares*), a pertinência deste tema mantém-se nas prescrições dos mais recentes documentos normativos: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins (coord.) 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018).

O primeiro documento pressupõe que os alunos dominem capacidades de expressão escrita e que compreendam, interpretem e expressem opiniões, no âmbito e áreas de competências como as “Linguagens e Textos”, o “Pensamento crítico e pensamento criativo”, o “Relacionamento interpessoal” e a “sensibilidade estética e artística”. Já as *Aprendizagens Essenciais* (2018: 3-4), relativamente ao 9.º ano de escolaridade, referem que a aula de Português deve ser impulsionadora do desenvolvimento do domínio da escrita de *textos de opinião*; quanto ao 11.º ano, valoriza-se a “competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza argumentativa (discurso político, artigo de opinião e apreciação crítica)” e a “competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa”. Principalmente no que se refere ao Ensino Secundário, o trabalho com o género *texto de opinião* (entendido quer como género textual “autêntico”, produzido na área jornalística, quer como género escolar) ganha novo fôlego, pelo que continua a ser necessário investir em dispositivos didáticos que facilitem a sua aprendizagem.

P

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais – Português, 9.º ano (2018). Lisboa: DGE.

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Aprendizagens Essenciais – Português, 11.º ano (2018). Lisboa: DGE.

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Barbeiro, L. e L. A. Pereira (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

Boff, O., V. Köche, e A. Marinello (2009). “O género textual artigo de opinião: um meio de interação.” *REVEL*, 7 (13).

<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=15>

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Buescu, H. C., L. C. Maia, M. G. Silva, e M. R. Rocha, (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*.

<https://www.dge.mec.pt/portugues-ch>

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

<https://www.dge.mec.pt/portugues>

De Pietro J-F; S. Erard e M. Kaneman-Pougatch (1996/1997) "Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire". *Enjeux*, 39/ 40, 100-129.

Hayes, J. R. e L. S. Flower, (1980). "Identifying the organization of writing processes". In L. W. Gregg e E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, S. (2019). *Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Universidade Nova de Lisboa.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/96118/3/Sofia%20Martins_VCorrigida.pdf

Martins, S. (2018). “A produção escrita no 7.º ano de escolaridade”. In N. Jorge, A. Coutinho, M. Fidalgo & R. Rute (eds.). *Práticas Textuais* 17|18 (pp. 28-40).

<https://run.unl.pt/handle/10362/42697>

Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2010). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Lisboa: ME-DIDGC.

- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). "A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores". In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, S. (2014). "A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais". *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* (10): 397-411.
http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/clunl/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Anexo 1: Estrutura do texto de opinião (Ensino Básico)

Lê o seguinte texto.

	Estrutura
<p style="text-align: center;">«Uma arma escondida na multidão</p> <p>O mundo em que vivemos é muito diferente do que era há trinta ou quarenta anos, quanto mais há cerca de quinhentos anos. Vivemos no mundo da tecnologia, da ciência e do amanhã. Todos os dias aparecem novas pesquisas onde investir e novos mercados onde comercializar. Ainda assim, há coisas que nunca mudam. Na minha opinião, mesmo passado todo este tempo, haverá sempre pessoas cujo único objetivo é ter dinheiro e lucrar à custa dos outros.</p> <p>De facto, tudo isto gira à volta da economia. Muitas vezes, ao executarem os seus negócios ou ao realizarem as suas produções, os empreendedores acabam por gastar, por vezes, toneladas de alimentos e produtos que poderiam ser úteis para um grande número de pessoas. Além disso, os bancos, ao ajudarem-nos numa certa situação, costumam pedir quantidades enormes de dinheiro em juros – por vezes, o pagamento até fica para gerações futuras. Estas situações mostram muito bem como a nossa sociedade tem vindo a perder a solidariedade que tinha.</p> <p>Por exemplo, quando vamos a passear pela rua e passamos por um pobre pedinte, quase nunca lhe oferecemos uma moeda. Esta reação é tão comum que, agora, mesmo os jovens, incluindo eu, a têm.</p> <p>Concluindo, posso afirmar que, apesar de haver um grande intervalo de tempo entre a escrita do auto e a atualidade, haverá sempre certos instintos no corpo humano que fazem parte da nossa natureza e certas desigualdades no mundo.»</p> <p style="text-align: right;">(Texto de um aluno)</p>	

- ① Delimita, no texto acima apresentado, as partes constituintes de um texto de opinião.
- ② Sublinha, agora, os conectores discursivos utilizados em cada uma dessas partes.

Anexo 2: Texto de opinião (Ensino Básico)

Neste filme, Guido tenta que o filho, Giosuè, não se aperceba da situação em que se encontravam, levando-o a acreditar que tudo aquilo era apenas um jogo cujo prémio final seria um tanque de guerra. Apesar das circunstâncias, é criado um ambiente de esperança, mostrando que as adversidades podem ser enfrentadas de uma forma positiva.



Do teu ponto de vista, é possível encarar com otimismo as situações difíceis que surgem na nossa vida?

A partir do seguinte guião, escreve um texto bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista.

Guião de escrita de texto de opinião

① PLANIFICAÇÃO

	Estrutura	Conectores	Ideias
Introdução	Apresentação do tema		
	Ponto de vista	<i>Considero que... Julgo que... Penso que... Na minha opinião... A meu ver... Parece-me que...</i>	
Desenvolvimento	Razão	<i>Com efeito... Em primeiro lugar... Em segundo lugar... Enquanto... Além disso... De facto...</i>	
	Exemplo	<i>Por exemplo... Nomeadamente...</i>	
Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	<i>Em suma... Concluindo... Em conclusão...</i>	

② TEXTUALIZAÇÃO

Introdução	Apresentação do tema	_____
	Ponto de vista	_____
Desenvolvimento	Razão/Argumento	_____
	Exemplo	_____
Conclusão	Síntese da argumentação e reforço do ponto de vista	_____

③ REVISÃO

Depois de reler o meu texto, verifico que:

	Sim	Não
Na introdução...		
Apresentei o tema.		
Referi o meu ponto de vista.		
No desenvolvimento...		
Apresentei uma razão/argumento.		
Ilustrei a minha opinião com um exemplo.		
Na conclusão...		
Sintetizei a minha argumentação.		
Reforcei o meu ponto de vista.		
Ao longo do texto...		
Dividi corretamente o meu texto.		
Marquei os parágrafos.		
Utilizei um discurso valorativo.		
Apliquei os conectores discursivos. Quais?		

Anexo 3: Estrutura do texto de opinião (Ensino Secundário)

① Ordena os seguintes excertos dos textos de opinião que elaboraram tendo em conta a estrutura do texto de opinião, identificando a parte que a cada um corresponde.

“Por exemplo, ao longo da obra, D. Madalena demonstra-se angustiada, supersticiosa, triste e com receio que D. João possa voltar e acabar com a família dela.”		
“Na obra <u>Frei Luís de Sousa</u> existem várias personagens, todas elas importantes e marcantes à sua maneira.”		
“Em suma, concluo que D. João ocupa o lugar principal da peça, uma vez que ele acaba por ditar o destino de outras personagens: a toma de hábito de D. Madalena e D. Manuel e, de certa forma, a morte de Maria pela vergonha de ser filha ilegítima.		
“De facto, apesar do seu fraco aspeto físico, devido, maioritariamente à sua doença, esta jovem rapariga é bastante corajosa, captando a atenção dos leitores.”		
“Na minha opinião, apesar de todas as personagens terem a sua importância, a família Coutinho, ou seja, Manuel, Madalena e Maria, é a personagem principal.”		

② Completa o seguinte texto com os conectores discursivos adequados.

por exemplo	na minha opinião	além disso	com efeito	e
já que	por isso	mas	concluindo	devido a

“Na obra Frei Luís de Sousa encontramos uma variedade de personagens com muita importância no decorrer desta história. Tendo em conta o papel crucial que todas elas assumem na obra, é difícil encontrar uma personagem principal, _____ podem haver várias, dependendo do nosso ponto de vista. _____, essa personagem é D. Madalena. _____, baseio a minha opinião na maneira como interpreto esta obra, naquele que, para mim, é o tema principal da tragédia e a mensagem que podemos tirar: a angústia, o sofrimento _____ o desespero que o medo e a antecipação podem causar. Este ambiente de inquietação está presente, principalmente, na personagem de Madalena e, _____, acredito que esta seja a personagem principal. _____, Madalena vive aterrorizada com a ideia de que o seu suposto falecido volte. Esse medo é o que mais a atormenta e persegue, acabando por se tornar real. D. João de Portugal volta para casa, destruindo a vida de D. Madalena que, na verdade, nunca a aproveitou realmente, _____ este receio. _____, o que também me faz acreditar que D. Madalena é a personagem principal é o facto de a ação girar sempre à sua volta e ter sido ela a desencadear o decorrer da obra. _____, várias personagens podem ser a personagem principal, pois todas têm uma grande influência na ação, _____, a meu ver, D. Madalena, com o seu estado de espírito e ativa participação, é a principal.”

(Texto de aluno)

P

③ Preenche a tabela com os conectores usados no texto, de acordo com o tipo de relação que cada um estabelece.

Adição	Conclusão	Opinião	Exemplificação
Contraste/oposição	Causa	Consequência	Confirmação

④ Identifica os dois argumentos utilizados no texto e ilustra-os com exemplos retirados da obra *Frei Luís de Sousa*.

Argumento	Exemplo

Anexo 4 – Texto de opinião (Ensino Secundário)

TIPOS DE ARGUMENTOS

Num texto de opinião, os argumentos são essenciais para podermos fundamentar a nossa posição perante determinado assunto. Existem diversos tipos de argumentos, entre eles:

De autoridade	Históricos	Por analogia	De experiência
Algo dito por uma pessoa ou entidade de prestígio; textos normativos...	Experiência histórica/ tradição.	Exemplo muito semelhante ao que está em causa.	Experiências vividas pelo autor do texto ou por outro.

① **Identifica o tipo de argumento utilizado no seguinte excerto do *Sermão de Santo António aos Peixes*.**

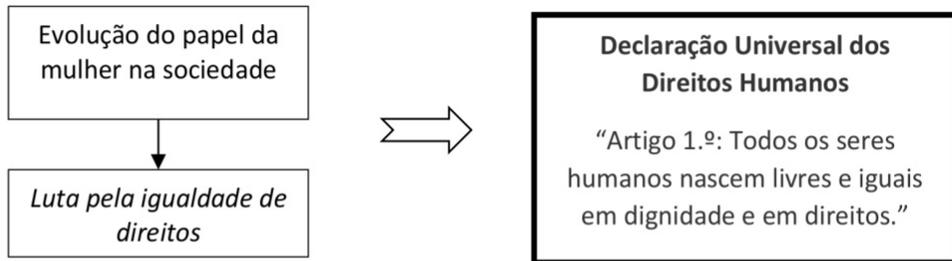
“Falando dos peixes, Aristóteles diz que só eles entre todos os animais não se domam nem domesticam.”

Padre António Vieira, *Sermão de Santo António aos Peixes*



Argumento

② Observa o esquema, cujas ideias foram retiradas de alguns dos textos de opinião sobre a evolução do papel da mulher na sociedade.



2.1. Com base nas ideias apresentadas no esquema, escreve um breve parágrafo onde utilizes o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos como argumento de autoridade.

O CONTRA-ARGUMENTO

Contra-argumento: Argumento que se opõe a outro ou é apresentado para o contestar.

"Contra-argumento", in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa

③ Lê o seguinte excerto, retirado de um texto de opinião.

A crítica à mulher retratada n' *Os Maias* ainda se mantém na atualidade em que vivemos?
 "Apesar de muita gente defender que a evolução do papel da mulher na sociedade levou à mudança do seu caráter, a verdade é que, atualmente, ainda se verifica a presença de mulheres pouco preocupadas em ter um papel ativo na sociedade."

3.1. Completa a afirmação.

A locução "apesar de" introduz uma oração: _____
 _____. Esta exprime uma ideia de _____.

3.2. Reescreve o excerto acima, substituindo a locução “apesar de” por uma conjunção ou locução de sentido equivalente. Faz as alterações necessárias.

④ Lê o seguinte excerto.

“Há uns dias, uma mulher, metalomecânica na indústria automóvel, perguntava-me com alguma indignação porque continuávamos, nos dias de hoje, a falar tanto de feminismo e porque nunca estávamos “satisfeitas”.

Resolvi fazer esse exercício e responder ao desafio de explicar porque é que a comemoração do Dia Internacional da Mulher continua a ser incontornável; porque é que a luta das mulheres parece não ter fim; porque é que o feminismo faz falta.”

Sandra Cunha in <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/direito-a-igualdade-9169661.html>

4.1. Para dar a sua opinião, Sandra Cunha parte dos argumentos de quem não pensa como ela, “desconstruindo-os”. Debate com a turma de que forma o faz.

4.2. Com base na perspetiva de Sandra Cunha, escreve um pequeno parágrafo de carácter contra-argumentativo em que abordes a questão da (des)igualdade efetiva de direitos entre homens e mulheres. Poderás iniciá-lo com a seguinte expressão:

Ainda que haja muitas pessoas que consideram que as mulheres feministas nunca estão “satisfeitas”...

