



ISSN 1981 - 3031

GÊNEROS OPINATIVOS E ENSINO DE INGLÊS – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LETRAS

Delma C. Lins Cabral de Melo (PPGE-UFAL)

delmabee@terra.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma pesquisa-ação de intervenção pedagógica sobre o ensino da escrita em inglês utilizando-se o artigo de opinião, com alunos de Letras da UNEAL (CAMPUS I)¹ em 2009 e faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação e Linguagem. Os instrumentos utilizados foram questionários, diários de campo e análise dos textos dos alunos. O referencial teórico baseia-se na teoria de gêneros textuais, na argumentação como atividade retórico-discursiva, nos aspectos textuais e gramaticais, focalizando os marcadores discursivos e lógicos – conectores interfrasais. A pesquisa teve duas fases: a do ensino implícito com a exposição dos alunos aos gêneros opinativos, e a do ensino explícito, em que foram ensinados os componentes estruturais do gênero, os tipos de argumentos e os marcadores discursivos. A avaliação dos textos se deu comparando-se a produção textual dos alunos nas duas fases do ensino e os resultados da experiência foram positivos.

Palavras-chave: artigo de opinião; argumentação; ensino de inglês; instrução implícita e explícita.

INTRODUÇÃO

É lamentável constatar que o ensino da produção escrita, tanto em língua materna quanto em língua inglesa, tem sido relegado a último plano dentro das instituições de educação básica, cursos de idioma e até mesmo das instituições de nível

¹ Universidade Estadual de Alagoas, campus localizado no município de Arapiraca/AL.

superior. Principalmente no que se refere ao ensino de língua inglesa em cursos de idiomas e em cursos de Letras, enfatiza-se muito a questão de desenvolver as quatro habilidades, quer seja – a escuta, a oralidade, a leitura e a escrita². No entanto, referindo-se especialmente as habilidades de falar e escrever, o que se percebe nitidamente é que há um aparato todo especial com o ensino da produção oral, enquanto que o ao ensino da escrita é reservado apenas instruções rápidas dadas nos finais de aula e os *homeworks*³ que, quando corrigidos, deixam de ser comentados pelo professor no sentido de ajudar o aluno a melhorar sua produção. E assim, constata-se que, o aluno, ao concluir seus estudos não tem avançado no que se relaciona à produção de textos, ou seja, não é capaz de produzir um número satisfatório de gêneros típicos da escrita.

Tudo leva a crer que os professores de língua estrangeira aderiram à crença de que a competência comunicativa deve ser medida unicamente através da capacidade de se expressar oralmente na língua alvo (NUNAN,1991), por esse motivo, deixam de buscar metodologias que viabilizem um ensino dinâmico e efetivo da produção textual. O propósito dessa pesquisa foi levar o aluno de língua inglesa a escrever artigos de opinião na língua alvo, apresentando as características discursivas, textuais e linguísticas próprias do gênero em questão. A escolha do citado gênero se deu pelo fato de a argumentação estar presente desde muito cedo na vida do indivíduo. Koch (2002: 17) escreve que “**o ato de argumentar**, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo.” Por esse motivo, é natural do ser humano querer se posicionar diante de toda e qualquer questão, desde que esta faça parte do seu mundo discursivo.

As duas fases da pesquisa – o ensino implícito e o ensino explícito – tiveram como objetivo avaliar os efeitos dessas duas abordagens de ensino na produção escrita. Os alunos foram levados, durante o ensino implícito, a distinguir as noções de texto, tipo e gênero textual; identificar o artigo de opinião dentre outros gêneros textuais escritos; caracterizar o gênero em questão diante das situações retóricas e identificar os argumentos que sustentam o ponto de vista defendido pelo autor. Durante o ensino explícito, foi-lhes ensinado a estrutura textual e discursivo-retórica do artigo de opinião,

² Listening, speaking, reading e writing.

³ Exercícios de casa.

bem como, de que forma utilizar os marcadores argumentativos de natureza lógica e discursiva em textos de opinião.

1. O ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo e pode ser tido como um gênero herdeiro da própria retórica, não podendo ser concebido longe e fora dela. É o que nos dá a entender Reboul (2000: XXII) quando lança o seguinte questionamento:

Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo?

Este gênero circula em jornais e revistas semanais e tem por objetivo convencer e persuadir seus leitores a aceitar o ponto de vista do autor que o assina. Para alcançar tal objetivo o autor se utiliza de vários tipos de argumentos, pondera sobre aqueles contrários ao seu ponto de vista com a finalidade de mostrar ao leitor que considera o ponto de vista alheio – estratégia de persuasão muito inteligente. Segundo Abaurre e Abaurre (2007), o uso dessa estratégia fará com que o autor do texto pareça uma pessoa maleável, o que poderá resultar numa simpatia por parte do leitor que facilmente aceitará como válida a análise que faz; os temas abordados nesses textos, por sua vez, chamam a atenção do leitor pelo fato de se tratarem de temas relevantes em termos culturais, sociais, políticos. Nessa perspectiva, a função do artigo de opinião, como gênero discursivo argumentativo, é analisar as notícias mais relevantes nos suportes acima mencionados, submetendo-os “a um processo análico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito”(ABAURRE & ABAURRE, 2007:256).

O perfil do leitor de artigos de opinião, geralmente, coincide com o perfil do leitor da publicação em que tais artigos circulam. Estes leitores, em alguns casos, assinam determinados jornais ou revistas e têm uma opinião formada sobre muitos dos assuntos que neles circulam, o que faz com que se vejam, por vezes, representados na voz do outro; ponderem e mudem o seu ponto de vista a respeito de determinados

assuntos; rechacem o ponto de vista defendido pelo autor do texto. A linguagem, por sua vez, é definida pelo espaço de circulação e o perfil de seus leitores.

Quanto à forma, este gênero não possui uma estrutura fixa, no entanto demanda, como acontece com os demais gêneros, de um tema/conteúdo, um estilo verbal, uma forma composicional. Portanto, possui características próprias, ou seja, apresenta uma posição diante do tema dado; possui operadores típicos da argumentação; utiliza-se de argumentos e justificativas para defender o ponto de vista do autor (CITELLI, 1994; FIORIN, 2005; MELO, 2003; ABAURRE & ABAURRE, 2007).

2. A ARGUMENTAÇÃO COMO EIXO BÁSICO DO ARTIGO DE OPINIÃO

O significado do verbo argumentar, por vezes incompreendido, não seria rebater, combater e refutar pensamentos ou idéias alheias no sentido de vencer o outro pela palavra. Abreu (2008: 93), escreve que argumentar seria “convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso”. Seria, ainda nesse sentido, analisar, questionar e discutir pontos de vista, para finalmente, chegar a um consenso, não implicando, no entanto, no abandono do ponto de vista defendido por aquele que se utiliza da argumentação.

Abreu (2008: 25), escreve que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”. Convencer seria trabalhar no campo das idéias e da razão com a intenção de fazer com que o outro pense como eu quero que ele pense, oferecendo provas que o façam refletir sobre o seu ponto de vista, e, se este for contrário ao meu, conseqüentemente, mudá-lo. A ação de persuadir, que abrange todas as áreas e níveis do discurso, tendo também como objetivo fazer o outro mudar o seu ponto de vista e aderir à tese que tenho como verdadeira, seria trabalhar no campo das emoções, buscando sensibilizar o outro a agir e realizar algo que desejo que realize.

Linderman (1982: 55), acrescenta que a persuasão parte das mais tolas buscas e ofertas de vantagens, como é o caso das promoções de venda, passa pela corte e o

galanteio, pela educação, religião e chega até a forma “pura que nos delicia no processo de apelo por si mesmo, sem ulterior propósito”. Podemos, dessa forma compreender o razão de, tanto a ação de persuadir quanto a ação de convencer, que partem da arte de argumentar, estarem tão intimamente ligados à retórica que, nas palavras de Linderman (1982: 39), seria “a arte de impressionar.

Pelo fato de o artigo de opinião ser um gênero discursivo claramente argumentativo, ele tem a força de convencer e persuadir milhares de pessoas. Souza (2004) faz alusão à força dos gêneros argumentativos modernos, estabelecendo uma comparação entre a argumentação veiculada na Grécia e na Roma antigas e a argumentação nos nossos dias, com as seguintes palavras: “se os sofistas em suas arengas chegaram a persuadir centenas de pessoas, os modernos meios de comunicação hoje tornam possível a persuasão de milhões de pessoas de uma só vez”.

3. O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS

O ensino da produção escrita em inglês, que passou a ocupar o último lugar no ranque das habilidades no final do século dezenove, voltou a ser preocupação dos estudiosos a partir dos anos 60. Essa preocupação se deu pelo fato da necessidade de se investir no ensino da escrita em segunda língua/língua estrangeira devido a um número significativo de alunos estrangeiros matriculados em cursos superiores nos Estados Unidos. Os professores de língua inglesa, entretanto, não estavam preparados para lidar com a nova responsabilidade; pois, segundo Matsuda (2003), não haviam sido treinados para lidar com o ensino da produção escrita. Sua preparação se restringia ao ensino da língua falada.

Devido à nova realidade, o ensino da produção escrita passou a receber certa atenção por parte de algumas abordagens de ensino, cada uma delas, é claro, representando uma concepção diferente da natureza da escrita. Podemos citar, dentre elas, a abordagem difundida pelo Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michingam (ELI), que tentou reintroduzir o uso de exercícios de escrita livre (*free composition*) para desenvolver a fluência escrita; a abordagem que propunha uma

escrita controlada⁴ (*controlled composition*), pautada em pressupostos behavioristas; e a abordagem que propunha uma escrita orientada (*guided composition*). Nessa última abordagem, o aprendiz dispunha de um modelo, um plano pré-elaborado ou figuras para guiarem sua escrita.

Apesar do empenho de todas essas abordagens para desenvolver a capacidade da escrita em língua inglesa, não foi possível alcançar o alvo desejado tão facilmente. O aluno, apesar de possuir um bom conhecimento da gramática e do vocabulário da língua alvo, não conseguia alcançar uma organização lógica na língua estrangeira.

Em 1976, a noção da escrita como processo, aplicada até então ao ensino de língua materna, foi introduzida aos estudos de uma segunda língua por Vivian Zamel. Zamel acreditava que os alunos de uma segunda língua em estágio avançado poderiam se beneficiar dos métodos utilizados para se ensinar a produção escrita a alunos de língua materna, isto é, poderiam se beneficiar da abordagem de processo (KROLL, 2003). Essa abordagem alcançou uma nova dimensão no ensino da escrita em língua inglesa e começou a ser aplicada antes mesmo que o aluno atingisse o estágio preconizado por Zamel.

A abordagem de processo tinha como objetivo levar o aluno a recorrer as suas ideias no momento de compor o seu texto, compreender seu próprio processo de produção e, por esse motivo, ter a possibilidade de construir repertórios de estratégias para a pré-escrita, revisão e reescrita do texto. Nessa perspectiva, o aluno seria autor do seu próprio texto, o que lhe faria sentir prazer e gosto pela escrita. Freeman (2003: 5), utiliza as seguintes palavras para conceituar a abordagem de processo:

A abordagem de processo diz respeito ao modo de como eu traduzo idéias para o texto escrito. Ela começa a partir de uma idéia que tenho na mente e a necessidade de desenvolvê-la, comunicá-la para um auditório, e preservá-la.

4. A NOÇÃO DE GÊNERO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA

⁴ Segundo Raimes (1983), a composição controlada é um bom método de se trabalhar o vocabulário, a gramática e a sintaxe dentro do contexto. O aluno não precisará preocupar-se com questões como: organização, produção de ideias ou o conteúdo em si, mas apenas com os problemas que envolvem a estrutura da língua.

Falar sobre gênero hoje é, reconhecidamente, falar sobre a própria linguagem. É quase impossível conceber a linguagem fora do gênero, visto que estes sempre estiveram presentes na vida do ser humano organizando suas atividades sociais e culturais. Por terem estado sempre presentes na vida do ser humano, a tarefa de classificá-los e enumerá-los seria exaustiva, ou até mesmo impossível pelo fato de moldarem-se à época de seu funcionamento a serviço de uma linguagem contemporânea.

Marcuschi (2005) escreve que o gênero se comporta como a própria linguagem, ou seja, é essencialmente flexível e variável. Bazerman (1994) concebe o gênero como uma categoria reconhecida pelas pessoas como gênero a cada momento do tempo. Portanto, para esse teórico os gêneros também são flexíveis e variáveis. Assim, por assumirem essas características e estarem sempre em movimento, isto é, renovando-se, adaptando-se à época, à cultura e modificando-se, podemos dizer que os gêneros são entidades dinâmicas, ativas, através das quais o ser humano põe a linguagem em funcionamento. Nas palavras de Marcuschi (2006:25),

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadoras e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Para Miller (1994), os gêneros, além de serem uma forma de ação social são também fenômenos lingüísticos e desempenham uma ação social tipificada. Recorre-se a determinado gênero a partir do momento em que se pretende realizar determinada ação para, através dessa ação, chegar a um determinado fim. Marcuschi. Nessa perspectiva, o gênero vê-se revestido de suas características retóricas.

Ainda a esse respeito, Miller (1994:24) escreve que “uma definição saudável de gênero deverá centrar-se não na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele é usado para atuar”. Para a autora, a ação tem primazia sobre a estrutura, pois é através da ação que o ser humano produz sentido e forma as estruturas. Nesse sentido, Bazerman (2006), comunga das idéias de Miller ao ver o gênero como ação tipificada através da qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros.

5. O ENSINO IMPLÍCITO E O ENSINO EXPLÍCITO

É sabido que as pesquisas sobre aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira repousaram nos pressupostos da psicologia experimental até pelo menos o final dos anos 50. Segundo a teoria behaviorista, a aprendizagem de uma segunda língua se dava pela formação de hábitos. Portanto, o seu ensino deveria se dá a partir da repetição, condicionamento e recompensa. Pois, segundo a teoria desenvolvida por Skinner e as pesquisas desenvolvidas por Pavlov, para cada estímulo haveria uma resposta.

Em 1959, o lingüista americano Noam Chomsky rebateu as idéias de Skinner, postulando que a concepção de aprendizagem de uma língua como uma resposta condicionada era muito reducionista, e negava tanto a complexidade que havia na estrutura de uma língua quanto o processo cognitivo (MACWHINNEY, 1997). Nessa perspectiva, Chomsky (2009:16) escreve que: “temos todos os motivos para supor que o comportamento do aprendiz ocorre por meio da modificação de uma organização estrutural já em funcionamento” e acrescenta que “a sobrevivência seria improvável se o aprendiz na natureza exigisse a demorada repetição característica da maioria dos procedimentos de condicionamento.” Assim, através dos postulados de Chomsky, que concebe a faculdade da linguagem inata ao ser humano, as pesquisas sobre a aquisição da linguagem tomam um novo rumo: da psicologia da aprendizagem rumo à lingüística gerativa até o início dos anos 80.

A Abordagem Natural, desenvolvida por Krashen e Terrel no final da década de 70, trouxe para o estudo de uma Segunda Língua o conceito de Aquisição versus Aprendizagem. Para Krashen (1982), a aquisição é um processo natural, inconsciente, mais eficiente; enquanto que a aprendizagem é artificial, consciente. Ele relaciona a primeira ao resultado da instrução implícita, e a segunda, ao resultado da instrução explícita. Por essa razão, advoga a favor da instrução implícita, principalmente no ensino de uma segunda língua para crianças, postulando que dessa forma a internalização de uma segunda língua se daria de forma natural, como acontece com a aquisição da língua materna. Em se tratando da escrita, podemos acrescentar através

dos estudos de Silveira (1999) que, segundo essa teoria, a produção escrita emerge naturalmente, depois de o aprendiz ter passado por um processo de compreensão.

Entretanto, não podemos esquecer que a hipótese de Krashen (1982) refere-se à aquisição de uma segunda língua, e não ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar. Voltando à escrita, especialmente à produção de textos, defendemos que a aprendizagem se dará de forma mais efetiva se levados em consideração os dois tipos instrução, ou seja, a instrução implícita e a instrução explícita. A instrução implícita, nessa perspectiva, ajudará o aprendiz a processar o conhecimento informalmente. Enquanto que a instrução explícita levará o aprendiz a refletir sobre os aspectos da língua, às características do gênero em questão e a produzir textos com maior segurança.

Ainda sobre o ensino implícito e explícito, a fim de esclarecer melhor esse construto, acrescentamos os conceitos de Reber (1993) para conhecimento implícito, e o conceito de Hulstjin (2005) para conhecimento explícito. Segundo Reber (1993:05), conhecimento implícito é “a aquisição do conhecimento que se dá independentemente da tentativa consciente de aprender”⁵. O conhecimento explícito, que por vezes é tomado como sinônimo de Conhecimento Declarativo, é o conhecimento consciente das regularidades que subjazem a informação dada (HULSTJIN, 2005). Seguindo a mesma linha de raciocínio diríamos que aprendizagem implícita seria o insumo (input) processado inconscientemente e aprendizagem explícita seria o input processado de forma consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com o ensino da produção escrita em inglês não é tarefa fácil e exige muito trabalho. Acreditamos, no entanto, que uma abordagem centrada na noção de gênero textual, além de levar o aprendiz a produzir com mais desenvoltura é capaz de motivá-lo e despertá-lo para a necessidade de se investir na escrita. Somado à noção de

⁵ No original em inglês: The acquisition of knowledge that takes place largely independently of conscious attempts to learn.

gênero, é importante salientar que tanto a instrução implícita quanto a instrução explícita são importantes, uma vez que a partir da instrução implícita é possível preparar o aluno para lidar melhor com regras que virão a ser enfatizadas durante a instrução explícita. Nessa perspectiva, o ensino implícito servirá de imersão. O ensino explícito, por sua vez, cuidará de levar o aprendiz de maneira mais clara a compreender o que lhe é ensinado; pois, em se tratando do ensino da produção escrita foi constatado – através desse experimento – que a aprendizagem é finalmente consolidada durante o ensino explícito.

Percebemos, entretanto, que apesar de o gênero artigo de opinião ter contribuído positivamente para motivar o aprendiz a produzir textos, uma vez que a argumentação está presente desde cedo na vida das pessoas, algumas vezes serviu de empecilho, pelo fato de a produção do gênero em questão exigir um conhecimento mais aprimorado do léxico e da gramática da língua. Isso nos leva a crer que a produção de textos teria sido mais fluida se o grupo pesquisado estivesse em um nível mais alto de conhecimento da língua. Mesmo assim, pudemos constatar – em parte – o progresso dos alunos quanto à produção do gênero em questão. Além do mais, a maioria do grupo passou a conceber o ato de produzir textos como uma tarefa prazerosa. Por esse motivo podemos afirmar que os resultados foram considerados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de textos: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, Antônio Soares. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 11ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Orgs. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍZIO, Angela Paiva. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

- BAZERMAN, Charles. **Social forms as habitats for actions**. University of California: Santa Barbara. Mimeo, 1994.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Trad. FERNANDES, Mário Leite. São Paulo: JSN Editora, 2009.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de textos: leitura e redação**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2005.
- FREEMAN, Marcia S. **Building a writing community: a practical guide**. 3rd edition. Gainesville, Fl: Maupin House, 2003.
- HULSTJIN, Jan, H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit learning in L2 acquisition: an introduction**. Studies in Second Language Acquisition. 27, 2005, pp. 129-140.
- KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KROLL, Barbara. **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LINDERMAN, Erika. **A rhetoric for writing teachers**. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- MACWHINNEY, Brian. **Implicit and explicit processes**. Carnegie Mellon University, 1997. Disponível em <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/ssl97pdf>. Acesso em 07 jul 10.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MATSUDA, Paul Kei. **Second language writing in the thirteenth century: a situated historical perspective**. In: KROLL, Barbara. **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MILLER, Carolyn R. **Genre as social action**. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, 23-43.
- NUNAN, David. **Language teaching methodology: a text book for teachers**. United Kingdom: Prentice Hall International, 1991.
- RAIMES, Ann. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983.
- REBER, Arthur. **Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SOUZA, Beatriz Tavares. **Pesquisa sobre retórica: Quintiliano e o desenvolvimento da retórica**. Disponível em <http://www.paratexto.com.br/documento.php?id=275>. Acesso em 11/05/2010.